جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية في ضوء الأساليب الإشرافية المعاصرة

إعداد الطالب

مكي بن محمد عبد الرحيم أبو هاشم

إشراف

الدكتور حسن الطعاني

رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليـــا

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

في الإدارة التربوية قسم الأصول والإدارة التربوية

جامعة مؤته، 2007م

الإهـــداء

إلى والدي.... الذي كان لسان حاله الدعاء لي بالتوفيق، إلى من تعلمت منـه التسامح والعطاء، إلى منبع الطيب والحنان أمي الغالية....

اسأل الله العلي العظيم أن يوفقني بطاعتهما وأن يمتعهما بالصحة والعافية.

إلى أخواني وأخواتي الأعزاء.

إلى من كانت معي خطوة بخطوة وسهلت لي الصعاب ودفعتني إلى النجـاح بصبرها ودعائها حباً وتقديراً إلى أم فيصل زوجتي وفقها الله.

إلى جميع أبنائي ثمرة الفؤاد وأمل المستقبل حفظهم الله.

فيصل، سلطان، ريان، حنين، جود.

إلى كل فرد من أسرة أبو هاشم.

مكي محمد أبو هاشم

الشكر والتقدير

الحمد لله، حمد الشاكرين، والصلاة والسلام على أفضل الأنبيـاء المرسـلين، وإيماناً بقوله تعالى: (**وإذ تأذن ربكم لئن شكرتم لأزيدنكم**) ولقوله صـلى الله عليـه وسلم: (من أسدى إليكم معروفاً فكافئوه فإن لم تستطيعوا فدعوا له حتى تعلموا أنكم قد كافأتموه) وبعد.

فيسرني ويشرفني أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى أستاذي الفاضل الدكتور حسن أحمد الطعاني، المشرف على الرسالة على دعمه المستمر وعطاءه الفيـاض والمتواصل في كل خطوة من خطوات الرسالة ، فلم يبخل بوقته وعلمه وجهده فـي توجيهي مما زاد من إثراء الرسالة وإتمامها على هذا النحو.

ويسعدني أن أتوجـه بخالص شكري واعتزازي وتقديري لأستاذي الـدكتور عبد الفتاح صالح خليفات لما قدمه لي من عون صادق ومساعدة متواصلة وتـشجيع وتوجيه وإرشاد، وإلى الأساتذة الكرام بقسم الأصول والإدارة التربوية بكلية العلـوم التربوية في جامعة مؤتة.

كما أتقدم بالشكر إلى الأساتذة المحكمين الذين قاموا على تحكـيم أداة البحـث وإبداء توجيهاتهم وملاحظاتهم، والشكر موصول للأساتذة الكرام لجنة المناقشة.

كما أتقدم بالشكر لأخي بندر محمد أبو هاشم على تحفيزي لمواصلة الدراسـة بتشجيعه المستمر ودعمه الملموس.

ويسعدني أن أتقدم بالشكر إلى زوجتي الغالية التي أفاضـت علـي بـدعواتها الخالصة وإلى أسرتها الكريمة وكذلك إلى أولادي فيصل، وسلطان، وريان، وحنين، وجود، على كل ما تحملوه من صبر ومشقة في سبيل انجاز هذه الرسالة.

ولا يفوتني أن اشكر أبناء عمومتي من آل أبو هاشم لما قدموه لي من عـون صادق ومساندة معنوية.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

مكي محمد أبو هاشم

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية في ضوء الأساليب الإشرافية المعاصرة

مكي بن محمد عبد الرحيم أبو هاشم

جامعة مؤتة، 2007م

هدفت الدراسة للتعرف على واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربـويين بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية في ضوء الأساليب الإشـرافية المعاصـرة، وبالتحديد فإنها سعت للإجابة عن الأسئلة التالية: (1) ما واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين في ضوء الأساليب الإشرافية المعاصرة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟ (2) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين تعزى لمتغيرات المرحلـة والمؤهـل والخبرة؟ تكونت عينة الدراسة من(483) معلماً اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدم الباحث (استبانة) شملت على أربع مجالات هي(الإشـراف الإكلينيكـي، والإشراف بالأهداف، والإشراف التشاركي، والإشراف الشامل)، وتم التحقـق فـي الخصائص السيكومترية لها من صدق وثبات. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: **1-** كانت تقديرات المعلمين لواقع الممارسات الإشرافية مرتفعـة لأسـاليب الإشـراف الإكلينيكي، والأهداف، والتشاركي، فيما كانت التقديرات متوسطة لإسلوب الإشراف الشامل. **2-** عدم وجود أثر للمؤهل العلمي على تقـديرات المعلمـين للممارسـات الإشرافية. **3-** وجود أثر للمرحلة الدراسية على تقـديرات المعلمـين للممارسـات الإشرافية لكل مجال والمجالات مجتمعة ولصالح المرحلة المتوسطة والثانوية علـى حساب المرحلة الابتدائية. **4-** وجود أثر للخبرة في تقديرات المعلمـين للأسـاليب الإشرافية(الإكلينيكي، الأهداف، التشاركي) وللأساليب مجتمعة وعدم وجـود أثـر للخبرة على أسلوب الإشراف الشامل.

وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة في بعض التوصيات من أبرزها عقد ورش عمل ودورات تدريبية للمشرفين التربويين.

Abstract

The Supervision Practices of the Educational Supervisors in Tabuk District in Saudi Arabia Kingdom in the Light of the Contemporary Supervision Approaches

Maki Mohammad Abu-Hashem

Mu'tah University, 2007

The study aimed to identify the supervision practices of the educational supervisors in Tabuk district in Saudi Arabia kingdom in the light of the contemporary supervision approaches, specifically, it sought to answer the following questions:

1. What are the supervision practices of the educational supervisors in Tabuk district in the light of the contemporary supervision approaches from the teachers point of view?
2. Are there any statistical significant differences ($0.05 \geq \alpha$) in the supervision practices of the educational supervisors due to the stage, educational, and experience?

The sample of the study consisted of (483) teachers whom selected according to stratified random. The researcher used (a questionnaire) of four domains: (the clinical, participation, purposeful and comprehensive supervision), validity and reliability of the psychometric characteristics were ensured, the findings of the study showed the following:

1. The teachers estimation of supervision practices were high for the clinical, purpose, and participation supervision approaches, whereas, moderate for the comprehensive supervision approach.
2. There were no significant effect related to the educational level variable in teachers estimate of supervision practies.
3. There were statistical significant differences due to the stage on each domain and on all domains in favor of the preparatory and secondary stages.
4. There was a statistical significant of the teachers' estimations of supervision practices: clinical, purpose and participation and there was no influence due to experience on the comprehensive supervision approach.

In the light of the results of the study, some recommendations were addressed among them; conducting workshops and training programs for the educational supervisors.

الفصل الأول
خلفيـه الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمه:

تسير حركة التطوير التربوي في المملكة العربية السعودية بخطى حثيثة, وفيها يحاول المسؤولون في وزارة التربية والتعليم أن يتابعوا كل جديد في ميدان التربيـة والتعليم, وأن يطوروه بما يلائم طبيعة مجتمعهم وحاجاتهم الآنية والمستقبلية, وقـد شمل هذا التطوير جميع جوانب العملية التربوية بمـا يلبـي الحركـة الابتكاريـة والإبداعية من مناهج, وأساليب, وتقنيات, وأهداف تربويـة, ولا سـيما المعلمـين لإكسابهم مهارات التعليم الذاتي وتنمية أنفسهم بشتى الطرق مـن أجـل الوصـول بالتعليم إلى أحسن مراتبه.

ولكون الإشراف التربوي أحد أساليب التطوير في العمليـة التعليميـة التعلميـة ونموها, بما له من اتصال وثيق بالتربية التي تعني التعـديل والتطـوير المـستمر, يفترض أن يستمر الإشراف التربوي بالنمو والعطاء لا أن يقف ثابتاً بدعوى أنه بلغ نجاحاً مناسباً في فترة زمنية مضت؛ لأن ثباته يعني الجمود, وبالتالي البحـث عـن مبررات بغرض ممارسة أساليب وأنماط قديمة تم تطبيقهـا علـى موقـف جديـد (البابطين، 1999).

ولكي يتحقق ذلك التطوير ويصل الإشراف التربوي إلى الأهداف التي ينـشدها المسؤولون عن التربية والتعليم, ينبغي أن يكون الإشراف التربوي من هذا المنطلق شاملاً, تشخيصياً ووقائياً, وبنائياً تطويرياً يعمل على تحديث الممارسات الإشـرافية الحالية غير المرغوب فيها, وإصلاحياً, مما يجعل المعلم قادراً على مواجهة تحديات المستقبل ومتغيراته والتصدي لها (بلقيس, 1989).

ويعد الإشراف التربوي خدمة تربوية فنية تعاونية مستمرة تقوم علـى القيـادة الواعية ذات التخطيط والتوجيه والتنسيق والتنظيم السليم, القصد منه مساعدة القائمين بالعملية التربوية في معالجة المشكلات التي تواجههم أثناء عملهم الوظيفي بـصورة مرضية، وتهيئة المناخ الوظيفي لنموهم وتطورهم المهني القائم على التدريب وصقل

المهارات وصولاً إلى نمو المعلمين في الاتجاه السليم على أساس مبادئ موحدة من أجل تدريب وتعليم أفضل (الشعلان، 1987).

وهو يرتبط مباشرة بعمل المشرف المسؤول عن تربية النشء وتعليمهم، ويسهم المشرف التربوي بدوره في الإشراف على المعلم وتدريبيه بما يتناسب مع متغيرات العصر ومتطلباته، ومساعدته في إيجاد بيئة تعليمية مناسبة، وتحقيق ظروف تعلـم أفضل (الخوالدة، 2001).

إن دائرة الاهتمام بالإشراف التربوي لا تتوقف عند هذا الحد، بل يجب أن تشمل جميع المستجدات التربوية وخاصة الممارسات الإشرافية بما يتناسـب ومتطلبـات الإشراف التربوي الحديث (المساد، 2001). مما يساعد المعلم على الأخذ بأفـضل الطرق التدريسية بإحداث التغير الايجابي المطلوب في أدائه (المنيف، 2004).

إن الإشراف التربوي مازال يعاني من غياب الأهـداف المحـددة والواضـحة للإشراف التربوي، فمن المشكلات التي لا يخطئها الملاحظ في ميـدان الإشـراف التربوي غياب الأهداف الدقيقة والواضحة لعملية الإشراف، فنتيجة لذلك صار عمل المشرف التربوي ينفذ بطريقة آلية يتغلب عليها الشكلية فـي الأداء، وغابـت تلـك الأهداف خاصة الأهداف التطويرية، أو أصابها الكثير مـن الغمـوض فـصارت الممارسات الإشرافية تؤدى في كثير من الأحيان فقط لأجل تعبئة النماذج الرسـمية لملء وقت فراغ المشرف أثناء زيارته للمدرسة (العبدالكريم، 2005). وهـذا ممـا أوجب الضرورة الملحة للبحث عن الحلول والإرتقاء بالممارسات الإشـرافية إلـى الأفضل، ويقودنا الواقع إلى أن يدرك كل من "المعلم" و"المشرف التربـوي" دوره، وأن تتحول ممارساتهم الإشرافية في صدى هذا الإدراك بما يتناسـب و الإشـراف التربوي الحديث (المساد، 2001). حتى يصبح الإشـراف التربـوي أداة تحـسين للعملية التعليمية بما ينسجم مع الاتجاهات العالمية المعاصرة كان لابد من أن يطور مفاهيمه، وأهدافه، وأساليبه.

ومن تلك الاتجاهات العالمية في مجال الإشراف التربوي ما يلي:

1. الانتقال من الاهتمام بأداء المعلم فقط إلى الاهتمام بكل العوامل المؤثرة على عمليات التعلم.

2. الانتقال من استخدام أسلوب إشرافي واحد إلى استخدام أساليب إشرافية متعددة.
3. الانتقال من فرض الرأي على المعلم إلى الاعتراف بطبيعة وظروف كل موقف تعليمي (عبيدات، 1981).

ولقد أشار المغيدي (2001) لواقع الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية أنه لازال يعاني من بعض العوائق والصعوبات التي حالت دون تقدمه وتطوره وذلك في المجال الاقتصادي والإداري والفني والاجتماعي.

إن هناك حاجة ماسة لإعادة النظر في الممارسات الإشرافية ومستوى أداء المشرفين التربويين في المدارس وصولاً إلى الهدف المنشود وهو تحسين الأداء للمشرفين التربويين والمعلمين إثناء قيامهم بأدوارهم. ولقد تصدى الكثير من الباحثين والمفكرين لموضوع الإشراف التربوي محاولة منهم لمعرفة مجالاته وتعريفاته واختلفت تبعاً لذلك تعريفات الإشراف التربوي، نظراً لأهمية ومركز ومكانة الإشراف التربوي في الأنظمة التربوية بحكم وجوده في موقع حساس، يؤهله للعب دور ريادي في ميدان التربية (السويلم، 2004).

فيعرف دواني (2003) الإشراف التربوي بأنه عملية فعالة قادرة على تحسين نوعية التعليم والتعلم في غرفة الصف، وهو في أرقى مستوياته دينامكي وديمقراطي يتمتع بقيادة حيوية ومستنيرة وعلمية، هدفه الرئيسي إدراك القيمة الكامنة في الفرد، كي يتمكن من مساعدته على استثمار كل ما يملك من استعدادات.

أما المغيدي (2001) فيعرف الإشراف التربوي بأنه عملية تربوية تهدف إلى مد يد العون والمساعدة للمعلم والطالب من أجل تطوير وتسهيل عملية التعليم والتعلم لجميع أبعادها، وتحقيق نمو التلاميذ الفكري، والمعرفي، والنفسي، والعقلي.

ويعرف دليل المشرف التربوي في السعودية (1999) الإشراف التربوي بأنه "عملية فنية، شورية قيادية، إنسانية، شاملة، غايتها تقويم العملية التعليمية التربوية وتطويرها بكافة محاورها".

ويذكر حمدان (1992) الإشراف التربوي بأنه عملية متعددة الأغراض تهدف إلى قياس وتقييم عوامل وعمليات التربية المدرسية.

أما المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (1985) فيعـرف الإشـراف التربوي بأنه العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية ومتابعة تنفيذ كـل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية وهو يشمل الإشراف على جميع العمليات التي تجري في المدرسة سواء كانت تدريسية أم إدارية أم تتعلق بأي نـوع مـن أنـواع النشاط التربوي في المدرسة وخارجها والعلاقات والمتفاعلات الموجودة فيها.

ويرى ستراك (2004) أن الإشراف التربوي خدمة فنية تعاونية هدفها دراسـة الظروف التي تؤثر في عمليتي التربية والتعليم في الأردن والعمل على تحسين هذه الظروف بالطريقة التي تكفل لكل طالب أن ينمو نمواً مطّرداً أعلى وفق ما تهـدف إليه التربية المنشودة.

ويعرف ويلز (Wiles, 2005) الإشراف التربوي بأنه عملية تعاونية تقوم على خلق موقف تعليمي تعلمي أفضل.

أما عبدالهادي (2002) فذكر أن الإشراف التربوي عملية ديمقراطية إنـسانية تهدف إلى تقديم خدمات فنية متعددة تشمل المعلم والمتعلم والبيئة التعليمية وذلك من أجل تحسين الظروف التعليمية وزيادة فعالية التعليم وتحقيق أهدافه من حيث تنميـة قدرات الطلبة في مختلف المجالات.

أما فيفر، دنلاب (1997) فتعرفا الإشراف بأنه عملية التفاعل التي تتم بين فـرد أو أفراد وبين المعلمين بقصد تحسين أدائهم. أما الهدف النهائي من ذلك كلـه فهـو تحسين تعليم التلاميذ.

وتشير الحريري (2006) بأن الإشراف التربوي عملية قياديـة، إنـسانية، تعاونية تهدف إلى تنمية وتطوير عمليتي التعليم والتعلم بكل ما تشتمل عليـه مـن منهج ووسائل وطرق تدريس وإعداد، وما إلى ذلك مما يـشتمل عليـه البرنـامج المدرسي، من خلال تربوي متخصص أو عن طريق الاتصال المـستمر الواضـح بالمعلمين بهدف تطوير الأداء لديهم وتحقيق حاجاتهم وحـل مـشاكلهم وتزويـدهم بالمستجدات التربوية، وتقديم يد العون لهم، مما ينعكس إيجابياً على نمـو التلاميـذ وصقل مهاراتهم واكتشاف مواهبهم وتوجيهها، وبناء شخـصياتهم بنـاء رصـيناً متكاملاً.

ويورد الطعاني (2005) تعريفاً شاملاً للإشراف التربوي بأنه عملية تعاونية قيادية ديمقراطية منظمة، تعنى بالموقف التعليمي التعلمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب وإدارة وتهدف دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية. ويعرفه السعود (2002) بأنه هو جميع النشاطات التربوية المنظمة التعاونية المستمرة التي يقوم بها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والأقران والمعلمون أنفسهم، بغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.

في ضوء ما تقدم نستنتج أن الإشراف التربوي عملية تعاونية قيادية ذات فعالية عالية تهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم، وأنه عملية متجددة متطورة باستمرار تستوعب كل ما يطرأ في المجتمع من مستجدات.

إن الإشراف التربوي الحقيقي هو الذي يحفز الهمم ويقوم على القيادة الواعية التي تعتمد على شخصية المشرف التربوي وخبرته في التعامل مع المواقف التربوية في الميدان.

2.1 مشكلة الدراسة:

يعد الإشراف التربوي ضرورة حتمية لأي عمل تربوي، لأنه هو الذي يعايش العملية التربوية بقضاياها ومشكلاتها، ويتحسس مطالبها في الميدان، ويتعامل مع أطراف العملية التربوية الأساسية "المعلم" و"المتعلم"، ويلاحظ دائماً جميع العناصر المتصلة (نشوان، 1985). وهو الأساس في العملية التعليمية وبقدر كفاءة الإشراف التربوي وفعالية أجهزته تكون كفاءة العملية التعليمية، وفعاليتها، ومن هنا فإن الإشراف التربوي هو ضابط إيقاع الجودة النوعية في النظام التعليمي كله (العمري، 2001).

إن الإشراف التربوي من المنظور الحديث هو عملية مرنة متطورة لا تعتمد إسلوباً واحداً وإنما تعتمد أساليب وممارسات إشرافية متنوعة (الزعبي، 1994).

إن تحسين نظام الإشراف التربوي يستدعي التعرف علـى مراحـل تطـور مفهومه وأهدافه وأنماطه ومجالاته وأساليبه، وذلك نظراً لمواكبة تطـور المفـاهيم التربوية الحديثة والتي يعد الإشراف التربوي من أهم هذه المفـاهيم نظـراً لـدوره القيادي والجوهري في عملية التجديد والتغيير في العملية التربوية.

يستنتج من خلال الزيارات الميدانية التي يقوم بها المـشرفون التربويـون أن عدداً كبيراً من المعلمين لديهم عدم رضا عن الممارسات الإشرافية في الميدان والتي تقوم على النمط التساطي وتتمحور حول الزيارات الصفية. وهي من أقدم الأساليب الإشرافية التي لقت معارضة شديدة من المعلمين حيث يعتبرونها تهديداً لشخصيتهم وأساليبهم وقدراتهم. ويرى وايلز (Wiles, 2005) أن زيارة الفـصول ليـست أداة وحيدة للإشراف لا يستخدم سواها، بل إنها واحدة من عدة طـرق يعمـل المـدير والمدرس وفقاً لها. وتنبثق المبادئ الأساسية للعمل مع التلاميذ من المناقـشات مـع سائر المدرسين. ولكن زيارة الفصول وما يعقبها من مناقشات ما هـي إلا وسـيلة تساعد على تحسين التدريس وتحسين البرنامج المدرسي.

وانسجاماً مع الخطط الطموحة للإرتقاء بواقع الممارسات الإشرافية وتطورها ومزيداً من دراسة اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي تـأتي هـذه الدراسـة لمعرفة وجود استمرارية الأزمة بين المعلمين والمشرفين التربويين وللوقوف علـى واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين في منطقة تبوك التعليمية ورصـدها من واقع الاتجاهات العالمية الحديثة والمعاصرة مما يسهم في تطويرها في ضـوء المفاهيم الإدارية الحديثة بدلاً من التمركز حول الممارسـات التقليديـة، وبالتـالي تغييرها أو تعديلها نحو الأفضل من خلال ممارسات إشرافية مرغوبة لهذا تمحورت مشكلة هذه الدراسة في الإجابة عن السؤال التالي:

ما واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين في ضوء الأسـاليب الإشـرافية المعاصرة وللوقوف على أهم النقاط التي فيها خلل سعياً لتصويبها والرقي بها إلـى الوضع المأمول؟

3.1 هدف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف على واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين بمنطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين في ضوء الأساليب الإشرافية المعاصرة.

4.1 أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين في منطقة تبوك في ضوء الأساليب الإشرافية المعاصرة من وجهة نظر المعلمين؟

2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **($\alpha \leq 0.05$)** في الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين تعزى لمتغيرات المرحلة الدراسية، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية والتفاعل بينهما؟

5.1 أهمية الدراسة:

ثمت مسوغات عدة تؤكد أهمية هذه الدراسة من أبرزها:

1. تزويد القائمين على تطوير الإشراف التربوي في إدارات التعليم والجامعات في المملكة العربية السعودية بتغذية مرتدة عن واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين مما يتيح لهم تصميم مساقات وبرامج تعمل على تحقيق ممارسات إشرافية مأمولة.

2. تساعد في التعرف على نوع الممارسات التي يقوم بها المشرفون التربويون لتطوير أداء المعلمين.

3. إعداد التوصيات اللازمة للقائمين بالعملية التربوية ومتخذي القرار من المسؤولين عن الخطط الإشرافية وإعداد البرامج الإشرافية.

4. يؤمل أن تقدم بعض الحلول للممارسات الإشرافية السلبية ومن ثم دعم الإيجابيات مما يساعد المشرف على النمو مهنياً وثقافياً.

5. إثراء للبحوث والدراسات السابقة كونها تعمل على توجيه الباحثين نحو دراسة أساليب إشرافية أكثر تجديداً لتطوير عملية الإشراف التربوي المنشود في ضوء الأساليب والاتجاهات الحديثة والمعاصرة.
6. إن تفيد نتائج هذه الدراسة المعلمين في تطوير الممارسات الإشرافية المتصلة بالمهارات التدريسية.
7. تنبع أهميتها من كونها دراسة ميدانية تسعى لرصد الواقع التعليمي للممارسات الإشرافية مما يسهم في تقويمها وتطويرها.

6.1 حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على المعلمين العاملين في وزارة التربية والتعليم بمنطقة تبوك التعليمية بالمملكة العربية السعودية للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2007/2006.

7.1 التعريفات الإجرائية:

فيما يلي تعريف لبعض المصطلحات التي وردت في الدراسة:

الممارسات الإشرافية: هي الأعمال الإجرائية التي يقوم بها المشرف التربوي لتحسين عملية التعليم والتعلم من خلال مساعدة المعلمين على النمو المهني وتحسين مستوى أدائهم (الغامدي، 1994).

وتعرف إجرائياً بأنها: الطرق والأساليب التي يقوم بها المشرف التربوي أو يسلكها أثناء اتصاله بمعلمي المواد بهدف تطوير وتحسين العملية التعليمية التعلمية، وتقاس من خلال استجاباته على فقرات الاستبانة.

المشرف التربوي: حلقة الوصل بين المعلم وبين الجهة المسؤولة عنه فنيا وهو متخصص في الإشراف على مادة دراسية معينة ويعمل على تقويم المعلم ومساعدته على تحسين المهارات التدريسية والعملية التربوية (البابطين، 1993).

ويعرف إجرائياً بأنه الشخص المعين رسمياً من قبل وزارة التربيـة والتعلـيم بالمملكة العربية السعودية للمعلمين بالميدان بهدف تطوير ادائهم وتحـسين العمليـة التعليمية بصورة مستمرة.

منطقة تبوك: تقع منطقة تبوك في الجزء الشمالي الغربي من المملكة العربيـة السعودية ويقصد بها الإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك ومراكز الإشراف التابعة لها في محافظات ضباء، الوجه، تيماء، حقل، ومدارس قطاع البـدع، وحالـة عمـار والقرى التابعة لها.

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

يعد النظام التربوي بإدارته ومدخلاته واداءاته وعملياته محوراً تتجه نحوه الأبصار في بناء إنسان المستقبل القادر على التعامل الفاعل مع عالم القرية الصغيرة الذي تعيشه الإنسانية، إذ إن العاملين في مختلف المؤسسات في النظم الاجتماعية كافة هم من مخرجات هذا النظام التربوي ويعكسون واقع هذا النظام ويجسدون عملياً مدى نجاح أو فشل مخرجاته، ولعل التجربة اليابانية هي أصدق مثال على ذلك. فاليابانيون كدولة انهارت بنيتها التحتية في أعقاب الحرب العالمية الثانية لأنها عندما قررت النهوض وضعت جل ثقلها في نظامها التربوي. فكانت اليابان المعجزة والمنافسة لأكثر الدول تقدماً والمسؤولون عن هذا النجاح المتميز هم في واقع الأمر من مخرجات النظام التربوي الياباني (الطويل، 2001).

إن النظام التربوي يعد من الأنظمة المعقدة في تركيبها؛ لأنه يتعامل مع الطبيعة الإنسانية والتي هي أيضاً معقدة وتحتاج إلى نوعية تتوافق معها، لذلك تعددت وتنوعت ماهية هذا النظام ومكوناته، ومنها الإشراف التربوي. إذ يلاحظ أنه ليس هناك اتفاقاً حول هذا المفهوم، فكل فرد فيه ينظر إليه من الزاوية التي يؤمن بها ولكن اتفق الجميع على أن هدف الإشراف التربوي في نهاية المطاف هو تحسين العملية التعليمية التعلمية.

وبما أن الإشراف التربوي قد واكب تطور نظريات الإدارة بشكلٍ عام وتطور الإدارة التربوية بشكلٍ خاص، سوف ألقي الضوء على تطوره عالمياً من خلال هذه النظريات، ومدى تأثره بها.

تعتبر الإدارة التقليدية من أقدم النظريات الإدارية، وتكونت نظريتها نتيجة الجهود التي بذلها علماء الإدارة مثل فردريك تايلور (Taylor) حيث ضمن أفكاره في كتابه "مبادئ الإدارة العلمية". وكذلك هنري فايول (Fayol) والذي نادى بالإداره العلمية من خلال كتابه "الإدارة والصناعة" وكذلك العالم الألماني (ماكس فبر) والذي

يمثل نموذج الإدارة البيروقراطية (السعود، 2002). وتقوم هذه النظرية (التقليدية) على عددٍ من المبادئ مثل مفاهيم الإنتاج وضبط إجراءات العمل. وإن المكافأة المادية حسب ما الفرد من جهد، ويتم ذلك دون النظر إلى مشاعر العامل وانفعالاته بل ينظر إليه على أنه امتداد للآلة التي يعمل بها (عبدالهادي، 2002) وفي ضوء ذلك كان لهذه الأفكار أو المدخل آثار واضحة على الإدارة والإشراف التربوي، فكان الهدف من الإشراف التربوي هو التفتيش واكتشاف قوانين التعليم، وعلى المعلمين إتباع هذه القوانين تحت إشراف المفتش أو مدير المدرسة، وكذلك إن دور المعلم من وجهة نظر الإدارة العلمية يجب ألا يركز على البحث على الأفكار الجديدة أو مصادر المعرفة الحديثة، إذ لا طائل من وراء ذلك العمل فهذه الأدوار من اختصاص المشرف التربوي أو مدير المدرسة، فالمفتش هنا لا يثق كثيراً بقدرة المعلمين على اكتشاف طرائق التعليم والتعلم الصفية، ويعتبر هذا الاتجاه من العوامل الأساسية التي تعمل على زيادة ممارسة المشرف التربوي أو مدير المدرسة لأدواره السلطوية ويشعر المعلمين أنهم يعملون لديه لا يعملون معه.

وفي هذه الظروف لم يحقق الإشراف التربوي الغاية منه. بل أصبحت الممارسات الإشرافية سلبية قُتل فيها الابتكار والإبداع، وبالتالي ظهرت الأصوات المدوية والتي تنادي بالخروج من هذه التبعية، فظهرت مدرسة العلاقات الإنسانية على يد العالم ألتون مايو (Alton mayo) والتي تهتم بحالات الفرد الاجتماعية والنفسية، وإشباع هذه الحاجات لكي يستطيع الفرد زيادة فعاليتها ولقد تأثر الإشراف التربوي بهذه المدرسة حيث تركزت نظرة المشرف التربوي على أهمية إيجاد علاقات إنسانية حسنة بين المشرف والمعلمين من أجل إثارة دافعيتهم نحو العمل (نشوان، 1985).

وهذا ما ذكرته الغانم (2000) إن اهتمام الإدارة التربوية بالجوانب الإنسانية كالرضا الوظيفي له دوره في تعزيز العملية الإشرافية وتطويرها.

ثم مر الإشراف التربوي بعد ذلك بمراحل تطورية مثل الإشراف بالأهداف والذي يقوم على زيادة فاعلية المنظمة الإدارية، بالتركيز على تحقيق الأهداف عن طريق مشاركة جميع أعضاء التنظيم في وضع الأهداف المرجو بلوغها، على أن

تكون محددة زمنياً وقابلة للقياس وتعطي نتائج أفضل فضلا عـن اعتمـاده علـى التقويم بالنتائج عن طريقة التغذية المرتجعة (المساد، 1986).

1.1.2 مراحل تطور الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية:

تتقارب مراحل تطوير الإشراف التربوي في نظام التعليم السعودي مع مراحل تطوره عالمياً. فأول ما عرف الإشراف كان يسمى التفتيش والذي زامـن ظهـور التعليم الرسمي في البلاد، وإنشاء مديرية المعارف العامة عام (1344هـ). حيـث نص النظام الأساسي لمديرية المعارف العامة على تشكيل هيئة للتفتيش تتكون مـن (المفتش الأول رئيس الهيئة) وهو المسؤول أمام مديرية المعارف عن تنفيذ الواجبات ويساعده مفتشون، وقد تكون التفتيش بجميع أقسامة من ثلاثـة مفتـشين يقومـون بدورات تفتيشية كاملة على المدارس أو المناطق مرة واحدة في العام.

ونظراً لاتساع رقعة المملكة العربية الـسعودية وترامـي أطرافهـا وإنـشاء المدارس الابتدائية وقلة عدد المفتشين فقد اعتبر نظـام المـدارس الـصادر عـام (1347هـ) مدير المدرسة الابتدائية كما لو كان مفتشاً مقيماً وطلب منه القيام بمهام المفتش, وقد تعذر القيام بالجولات التفتيشية لقلة المفتشين ومشقة السفر ممـا جعـل مديرية المعارف تستعين بأول عهدها بأشخاص لا ينتسبون إليها في القيام بـالتفتيش على المدارس. أما عمل المفتش في ذلك الوقت يقتـصر علـى زيـارة المعلمـين بزيارات مفاجئة للاستماع إلى الشرح وقياس مستوى الطلاب، وفحـص الأعمـال التحريرية للمعلمين (الجابري، 2004).

وقد حدد دليل الموجه التربوي (1999) الصادر من وزارة التربيـة والتعلـيم بالمملكة العربية السعودية مراحل هذا التطور وهي:

المرحلة الأولى: مرحلة التفتيش أو مفتش القسم (1357–1383هـ)

في عام (1377–1378هـ) أنشأت وزارة التربية والتعليم نظاماً أطلقت عليـه (التفتيش)، وأتبعت ذلك بتعيين عدداً من المفتشين في كل منطقة يتناسـب وكانـت مهمة المفتش هي الإشراف على المدارس وذلك بزيارتها ثلاث مرات فـي العـام الدراسي، وكان لكل زيارة غرض معين فالزيارة الأولى مهمتهـا توجيـه المعلـم،

والثانية للوقوف على أعمال المعلم وتقويمه، وأما الزيارة الثالثة فهدفها معرفة مدى أثر المعلم في تحصيل طلابه.

ومع تطور المفهوم أنشأت وزارة المعارف عام 1379/1378هـ قسماً خاصاً بالتفتيش العام، وأسندت الإشراف عليه إلى إدارات التعليم الابتدائي، وكان الهدف من إنشاء هذا القسم هو تقويم عملية التفتيش ميدانياً ومعرفة ما إذا كانت الوزارة قد حققت الغرض منها ومعرفة مدى تنفيذ العمليات الصادرة من الوزارة والوقوف على احتياجات المنطقة من النواحي الفنية والإدارية ثم كتابة تقرير عن ذلك في ضوء ما انطوت عليه الزيارات الميدانية

المرحلة الثانية: التفتيش الفني:(1383هـ - 1387م)

بحلول عام (1384–1387هـ) تطورت عملية التفتيش، حيث أنشأت الوزارة أربعة أقسام متخصصة للمواد الدراسية، وأطلقت عليها عمادة التفتيش الفني، ويلاحظ هنا إضافة كلمة فني، وربما كان السبب في إضافة اللفظ التركيز على الصفة العلمية في عملية التفتيش.

وقد شملت مهمات المفتش دراسة المناهج، ومراجعة المقررات الدراسية وحصر الزيادة والعجز في المعلمين، والكتب والأدوات والاحتياجات في المعامل وغيرها، ويلاحظ هنا حدوث توسع في مسؤولية المفتش.

المرحلة الثالثة: التوجيه التربوي (1387-1395هـ)

وفي مضمار التطور المستمر وإدراكاً من الوزارة رأت إن كلمة مفتش تعني المباغتة والبحث عن الأخطاء، فقد صدرت تعليمات من الوزارة في عام1387هـ والتي تنص على ما يلي:

1. تسمية المفتش الفني بالموجه التربوي.
2. تقوية العلاقة بين الموجه والمعلم، وارتكازاً على الجانب الإنساني، والمصلحة العامة.
3. تقديم المشورة الإدارية والفنية لإدارات المدارس التي يزورها.
4. دراسة المناهج والكتب الدراسية والإسهام في أعمال الامتحانات.

المرحلة الرابعة: مرحلة تطوير التوجيه التربوي (1396– 1401هـ).

في هذه المرحلة شهد التوجيه التربوي إنشاء إدارة عامـة للتوجيـه التربـوي والتدريب، وما فتئت وزارة المعارف تواصل عملية تطوير التوجيه الفنـي، حيـث أصدرت قراراً ينظم التوجيه واتخذت بموجبه إجراءات فنية منها:

1. تقسيم المناطق التعليمية إلى أربع فئات حسب كثافة المدارس وعدد المعلمين.
2. حددت الصفات والخصائص الشخصية الواجب توافرها في الموجه التربوي واشتملت على الخصائص الشخصية، والقدرة على اتخاذ القـرار، والتـأثير على الآخرين، والتحلي بالأخلاق الإسلامية.
3. حددت الأسس التي بموجبها يتم اختيار الموجه: وهي حصوله على مؤهـل علمي جامعي، وخبرة تربوية، وتخصص المادة، وقدرة علـى تقـويم أثـر العملية التربوية، والقدرة على الابتكار والتجديد.

المرحلة الخامسة: الإشراف التربوي والتدريب التربوي (1401-1416هـ)

ومنذ عام 1401هـ وإدراكاً من وزارة المعـارف بأهميـة التوجيـه ودوره بالعملية التربوية أصدرت القرار رقم 48/1674 في 1401/6/10هـ والمتـضمن أحداث الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب التي ارتبطـت مباشـرة بالوكيـل المساعد لشئون المعلمين وقد نقل إليها جميع الموجهين التربويين بالوزارة.

المرحلة السادسة: الإشراف التربوي (1416هـ)

أصدرت وزارة المعارف قراراً رقم 1494/34/3/4 بتاريخ 1416/9/22هـ. والقاضي باعتماد مسمى الإشراف التربوي بدلاً من التوجيه التربوي وتضمن شروط شغل وظيفة المشرف وبيان عمله في تحسين العملية التربوية، وبذلك تغير مـسمى الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب إلى الإدارة العامـة للإشـراف التربـوي والتدريب. وتمضي وزارة المعارف ممثلة في الإدارة العامة للإشراف التربوي في تطوير العملية الإشرافية حيث زادت من أعداد الشعب المتخصصة.

2.1.2 أهداف الإشراف التربوي:

الإشراف التربوي خدمة فنية متخصصة يقدم من خلالها المشرف التربوي خدماته للمعلم مباشرةً، بقصد رفع كفاياته الأكاديمية، والمهنية بقالب إنساني، على أن تنعكس هذه الخدمات في تحسين مستوى العملية التعليمية (الزعبي، 1994).

ويشير الطعاني (2005) إلى عددٍ من الأهداف وهي:

1. تحسين أداء النظام التعليمي وتطويره لتحسين مزيد من الفعالية والكفاءة الافتتاحية.
2. المشاركة الفاعلة في تهيئة وإعداد المعلم الكفء، للقيام بفعاليات العملية التعليمية التعلمية.
3. إكساب المعلم المهارات والخبرات التربوية واستراتيجيات التدريس الحديثة.
4. العمل مع المعلم لتحليل سلوكه التعليمي وتشخيص جوانب القوة والضعف لديه ومعالجة ما يحتاج من تحسين وتغيير وتطوير.
5. تنمية مهارات مدير المدرسة والمعلم وقدراتهما.
6. تنمية المهارات الأساسية لدى المعلم لإدارة المواقف التعليمية بفاعلية.
7. تشجيع المديرين والمعلمين على البحث العلمي والتربوي.
8. تنفيذ الدورات والبرامج التدريبية أثناء الخدمة وإكسابهم معارف حديثة.
9. العمل مع المعلمين على التخطيط الجيد والإعداد الجيد للتدريس.
10. توفير بيئة نفسية واجتماعية ومادية مشجعة للمعلمين والإدارة.
11. إذكاء روح الحماس والتنافس الشريف بين المدرسين.

وقد حدد (دليل المشرف التربوي، 1999) في المملكة العربية السعودية أبرز أهداف الإشراف التربوي في النقاط التالية:

1. رصد الواقع التربوي، وتحليله، ومعرفة الظروف المحيطة به، والإفادة من ذلك في التعامل مع محاور العملية التعليمية والتربوية.
2. تطوير الكفايات العلمية والعملية لدى العاملين في الميدان التربوي.
3. تنمية الانتماء لمهنة التربية والتعليم والاعتزاز بها وإبراز دورها في المدرسة والمجتمع.

4. التعاون والتنسيق مع الجهات المختصة للعمل في برامج الأبحـاث التربويـة والتخطيط والتنفيذ والتطوير.
5. العمل على بناء جسور اتصال متينة في حقل التربية والتعليم تساعد على نقل الخبرات والتجارب في ظل رابطة من العلاقات الإنسانية.
6. العمل على ترسيخ القيم والاتجاهات التربوية لدى القائمين على تنفيذ العمليـة التعليمية.
7. تنفيذ الخطط التي تضعها (وزارة التربية والتعليم) بصورةٍ ميدانية.
8. النهوض بمستوى التعليم وتقوية أساليبه.
9. إدارة توجيه عمليات التغيير في التربية الرسمية.
10. تحقيق الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة بشرياً، وفنياً، ومادياً، ومالياً، حتى يمكن استثمارها بأقل جهدٍ وأكثر عائدٍ.
11. تطوير علاقة المدرسة مع البيئة المحلية من خلال فتح أبواب المدرسة للجميع للإفادة منها وتشجيع المدرسة على الاتصال بالمجتمع لتحسين تعلم التلاميذ.
12. تدريب العاملين في الميدان على عملية التقويم الذاتي وتقويم الآخرين.

أما سير جيوفاني (Sergiovanni,et.ai. 1983) فقد ذكر عدد من الأهداف منها:

1. مساعدة المعلم على النمو الذاتي.
2. تزويد المعلم بالمعلومات المتعلقة بعملية التدريس والتلاميذ.
3. إمداد المعلم بالبيانات والإحصائيات بهدف تحسين القرار الذي يتخذ في مجـال التدريس.
4. إمداد المعلم بالمعلومات التي تفيد في إثراء العملية التعليمية.
5. إيجاد نماذج أو بحوث للإجابة عن الأسئلة المتعلقة في العملية التعليمية.

وفي ضوء ذلك يمكن تلخيص أهداف الإشراف التربوي بحيث تشمل الموقـف التعليمي التعلمي، والمنهاج، وتحسن بيئة التعلم وكذلك الاهتمام بـالمعلمين وتنميـة مهاراتهم ومقدراتهم، والعناية بالطالب ومظاهر نموه، وتفعيل الجانب الإنساني فـي العملية التعليمية وقياس عمليات التعلم وتقديم تغذية راجعة.

3.1.2 خصائص الإشراف التربوي الحديث:

يركز المفهوم الحديث للإشراف التربوي على ضرورة التفاعل بين المشرف التربوي والمعلم لغايات تشخيص الموقف التعليمي وتحليله وتقويمه في إطار نظرة اجتماعية نفسية علمية تشجع على التواصل المفتوح، وبالتالي تؤدي إلى التغير (نشوان، 1985). وأن يتعاون الطرفان على حل المشكلات عن طريق بناء علاقة زمالة تقوم على أساس من التفاهم والتقدير يحفزه فيها المشرف على الابتكار والتجديد ويهيئ له بيئة سليمة لزيادة النمو المهني لديه.

ويذكر السعود (2002) أن أهم ما يميز الإشراف التربوي الحديث ما يلي:

1. الإشراف التربوي عملية إنسانية، تهدف إلى الاعتراف بقيمة الفرد بصفته إنساناً لكي يتمكن المشرف التربوي من بناء صرح الثقة المتبادلة بينه وبين المعلم.
2. الإشراف التربوي عملية قيادية، تتمثل في القدرة على التأثير في المعلمين والطلاب وغيرهم ممن لهم علاقة بالعملية التعليمية.
3. الإشراف التربوي عملية شاملة، تعنى بجميع العوامل المؤثرة في تحسين العملية التعليمية -التعلمية، وتطويرها ضمن الإطار العام لأهداف التربية.
4. الإشراف التربوي عملية ديمقراطية تقوم على احترام المعلمين والطلاب وغيرهم من المتأثرين بالعمل الإشرافي.
5. الإشراف التربوي عملية علمية، تعتمد البحث والتجريب، وتوظيف نتائجها لتحسين التعليم.
6. الإشراف التربوي عملية فنية متخصصة، تهدف إلى تحسين التعليم والتعلم من خلال رعاية وتوجيه وتنشيط النمو المستمر لكل من المعلم والطالب والمشرف.
7. الإشراف التربوي عملية مرنة متطورة، لا تعتمد أسلوباً واحداً، وإنما تعتمد أساليباً متنوعةً.

وبناء عليه فإن الإشراف التربوي الحديث، هو ذلك الإشراف الذي يحـد مـن رقابة المشرف التربوي على المعلم ويترك له الحرية أن يتعلم ذاتياً وليس هو الناقل للمعرفة والمصدر الوحيد لها بل المشارك لمعلميه في مرحلـة تعلمهـم المـستمر وبالتالي يزيد من مؤشر الثقة بالنفس. مما يساعد على الإبـداع والتميـز ويجعـل الممارسات الإشرافية أكثر متعة وفائدة.

4.1.2 مجالات الإشراف التربوي

حدد دليل المشرف التربوي بالمملكة العربيـة الـسعودية (1999) مجـالات الإشراف التربوي في ضوء الأدبيات التربوية المتاحة والتي تتفق إلى حد كبير مـع تصورات المعلمين المشرفين وتلتقي مع طبيعة الدور الإشرافي ومجالاته وهي:

1. مجالات الاتجاهات والقيم التربوية:

يستطيع المشرف التربوي أن يحرز نجاحه الأكبر في مجال القيم والاتجاهـات التربوية بنجاح بنشاط يتوقف على إيمان المعلمين بأهمية الجهـد التربـوي الـذي يبذلونه. والمشرف التربوي يستمد إلهامه من فلسفة ناضجة للتربية يستطيع أن يعمل مع غيره من المعلمين نحو تكوين تنمية وتطوير الأمة بأسرها، ويعتبر هذا المجـال محور كل نشـاط يدخل في دائرة الإشراف التربوي، وهو مجال يدعو إليه الـدين الحنيف امتثالاً لقوله -صلى الله عليه وسلم-: "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق".

2. التلميذ:

وهو المحور الأساس للعمل التربوي. والطرف الأصيل فيـه. وكـل موقـف تعليمي يعده وسيلة لتحقيق نموه الكامل. وكل إشراف تربوي لابد أن يدور حولـه. فالتعليم لم يعد مجرد تلقين المعرفة، بل أصبح تغييراً في طبيعة المتعلم وسلوكه من خلال تعرف تحصيله وأحواله وإيقاظ القوى العقلية وتنميتهـا وتطـوير المهـارات والاتجاهات نحو اكتساب المعرفة، ولا تقتصر التربية على اكتساب المعرفة فحسب. بل لابد لها من الاهتمام بتربية الجسد والوجدان. والخاق، لتحقيق النمو المتكامل في شخصية التلميذ.

3. المعلم:

المعلم سيد الموقف التعليمي وأقدر الناس على إدراك الظروف المحيطة به، من أن يهتم المشرفون بملاحظة معلميهم في بعض المواقف التعليمية بغية التحقق من معرفتهم بمادة الدرس، وأساليب التدريس، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة، وتوظيفها في المواقف التعليمية المختلفة. وعلى المشرف تعرف كفايات معلميه في التعليم. وإدراكهم لأهدافه، وممارستهم للأساليب السليمة في أدائهم.

4. المنهج:

إن التربية عملية تفاعل بين المعلم والمتعلم، والمنهج يشكل مادة ذلك التفاعل، والمنهج بمفهومه الحديث يعني بجميع الخبرات التربوية التي تخطط لها المدرسة داخل جدرانها وخارجها، بقصد مساعدة تلاميذها على النمو الشامل في جميع النواحي، لتعديل سلوكهم طبقاً لأهدافه التربوية، والمنهج تبعاً لذلك يتضمن المواد الدراسية العلمية والنظرية والفنية والمعلومات والحقائق والخبرات، وسائر أوجه النشاط. كما يتضمن القيم والاتجاهات وطرق التفكير، ويقوم المشرف التربوي بالإسهام في صياغة محتوى المنهج ومعلوماته ومساعدة المعلمين على دراسته دراسة عميقة واعية.

5. طرق التدريس:

طرق التدريس ركن من أركان المنهج يعتمد على الدراسة، والبحث، والتجريب، والابتكار، وعملية التعليم مهنة فنية، وطرق التدريس وسائل تلك العملية لتوصيل محتوى التعليم إلى التلاميذ، ولابد أن تتناسب الطريقة مع مستويات التلاميذ وأعمارهم، لذلك لابد للمشرف التربوي من أن يحث معلميه على البحث والاطلاع، ومناقشة النتائج، واقتراح حلول للمشكلات التعليمية، والقيام بدراسات ميدانية عنها، وملاحظة ما يتعلق منها بطرق التدريس أو الوسائل التعليمية.

6. مجال النشاط المدرسي:

يضع المفهوم الحديث النشاط المدرسي في مرتبة لا تقل أهمية عن البرنامج التعليمي الذي يشغل حصص الدراسة، على أن بعض المشرفين لم يتعودوا النظر إلى النشاط المدرسي كونه نشاطاً تعليمياً فعالاً يستوجب أن يلقى منهم كل عناية، وقد

يجد المشرف -من ناحية أخرى- أن تحسين الموقف التعليمي العام يمكـن أن يـتم باستخدام القدرات الخاصة للمعلمين في جوانب النشاط المدرسي المختلفـة، ولهـذا يجب أن تعطي الفرصة للمعلم لممارسة هواية أو تنمية ميل خاص أو تأدية خدمـة خاصة بالعمل المدرسي، بقدر ما يمكن أن تؤدي إليه تلك الممارسات مـن نهـضة بالتدريس.

7. الوسائل التعليمية:

إن التربية الحديثة تعتمد على مبادئ أساسية لتحقيق أهدافها ومنها الـتعلم عـن طريق العمل، والانتقال من المحسوس إلى المجرد، والوسيلة التعليمية تساعد التلميذ على إدراك الحقائق والمفاهيم المجردة بأيسر الطرق وأقصرها، ولابـد أن يـضمن المشرف التربوي خطته العناية بالوسائل وإنتاجهـا، ويوضـح للمعلمـين قيمتهـا، ويشجعهم على الاستفادة من الخامات المحلية، ويدربهم على حسن استخدامها.

8. الكتاب المدرسي:

يعد الكتاب المدرسي أساساً من أسس التعلم، ووسيلة ذات قيمة في نمو التلاميذ، لأنه أداة تمكن التلميذ من دراسة الحقائق والمعلومات، وقد تغيرت الصورة التقليدية للكتاب المدرسي لتناسب مستوي التلميذ واهتماماته وأغراض التربية وحاجات البيئة. ولابد للمشرف التربوي من أن يعتني بدراسة الكتاب المدرسي دراسة واعية ليكون على بينة من محتوياته، وليتمكن بالتالي من إرشاد المعلمين إلى مضمونه، والإسهام في تقويمه وتحليله.

9. المكتبات المدرسية:

للمكتبة المدرسية دور في إكساب التلاميذ عادة القراءة والبحث والإطلاع، وهي وسيلة لنشر الثقافة، وينبغي على المشرف التربوي أن يعمد إلى تحقيق الغرض من المكتبات المدرسية، وحث المعلمين والإدارات المدرسية علـى العنايـة بالمكتبـات والعمل على تزويدها بما تحتاج إليه من الكتب والأثاث والأدوات.

10. التقويم:

يمكن عن طريق التقويم معرفة مدى كفايـة الوسـائل والأسـاليب والأجهـزة التعليمية، ومدى فعالية المنهج في تحقيق الأهداف، والتقويم مجال مهم من مجـالات

عمل المشرف التربوي، لذا ينبغي عليه أن يستعين بوسائل قياس مناسبة للإفادة منها في بناء خطط العمل سواء أكان تقويم التلاميذ باستعمال البطاقـة المدرسـية التـي تكشف عن حال التلميذ في جميع مراحل نموه المختلفة، فهي سجل شامل للتلميذ من النواحي الجسدية والنفسية والاجتماعية التحصيلية.

11. التخطيط للتدريس:

لضمان حسن التنفيذ والابتعاد عن العشوائية في العمل، يقوم المشرف التربـوي بتوجيه المعلمين إلى أسس وقواعد تنظيم البرنامج اليومي، ووضع الخطة الدراسـية الأسبوعية وتوزيع المنهج على أشهر السنة.

12. البناء المدرسي:

من المجالات التي يهتم بها المشرف التربوي واقع البنـاء المدرسـي ومـدى ملائمتة لتنفيذ المنهج واستخدامه استخداماً سليماً وناجحاً، بحيث يكون هناك تـوازن بين قاعات الصفوف والقاعات العملية، من ملاعب ومسارح ومختبرات.

5.1.2 مهام وأدور الإشراف التربوي:

يحتل المشرف التربوي موقعاً هاماً ومتميزاً في الهرم الوظيفي وهو حلقة وصل في العملية التعليمية، وذلك بالتنسيق مع جهات الاختصاص التربوي، حيث يقوم بعدة أدوار تربوية وإدارية وتدريبية ويسهم بشكلٍ فعال في إيجاد المناخ التربـوي مـن خلال العلاقات الإنسانية ويشخص الواقع التربوي، ليـتمكن مـن وضـع الخطـط والبرامج المناسبة ويحلل ويقوم فعاليـات العمـل التربـوي ويعـالج المـشكلات (خوجة وآخرون، 2002).

ويشير طافش (1988) أن مهام المشرف التربوي تتلخص فيما يلي:

1. المشاركة الفعالة في التخطيط لكل ما ينهض بالعملية التربوي بكافة جوانبها.
2. اختيار المناهج التي تخدم الأهداف التربوية العامة.
3. العمل على تحسين أداء المعلمين أثناء الخدمة فيتـصدر لتحـسين وتنويـع أساليب المدرسين الذي يشرف عليهم.
4. متابعة الأنشطة المدرسية.

5. الإطلاع المستمر على كل ما يجد في ميدان الإشراف التربوي من بحـوث ودراسات وتوصيلها إلى المعلمين بالإسلوب الذي يراه ملائماً.
6. الاهتمام بعملية التقويم والتقييم في حقل التربية والتعليم ليقيس بها مدى التقدم الذي أحرزه وتقويم الخطط تبعاً لذلك.

ومن التطورات التي حدثت في المملكة العربية السعودية وتمشياً مـع المفهـوم الحديث في مهام المشرف التربوي تطبيق آلية المشرف المتعاون والتي تم تطبيقهـا عام (1996) وتسعى إلى أحداث نقله نوعية في مجال العمل الإشرافي من حيـث الممارسة والأساليب وتقوم فكرته على اختيار أحـد المعلمـين المتميـزين بتـولي -بالإضافة إلى عمله معلماً- تقديم النصح والمشورة لزملائه المعلمين في المدرسـة أو في عدد من المدارس المجاورة في المرحلة نفسها، في سـائر جوانـب العمليـة التعليمية وذلك بالتعاون والتنسيق مع مدير المدرسة ومع المشرف التربـوي، وقـد يكون أيضاً مدير مدرسة متميز يتولى -بالإضافة إلى عمله مديراً- تقـديم النـصح والمشورة لعدد من مديري المدارس (التوثيق التربوي، 2002).

كما تم تطبيق آلية الإشراف المباشر على المدرسة بالتعميم رقم 31/519 بتاريخ 1427/11/14هـ، وتقوم فكرته على الإشراف المباشر للمدرسة من قبل المـشرف التربوي المنسق بالإضافة إلى عمله في مجال التخصص بالإشراف العام على جميع جوانب العمل في مجموعة محدودة من المدارس واستهدافها بوصفها مجتمعة، ثـم كتابة تقارير دورية عن كل مدرسة. وتكون مهامه فنية وإدارية.

ومما سبق يمكن حصر مهام المشرف التربوي في المجالات التالية:

الطالب، المعلم، التخطيط، الأهداف التربوية، التقويم التربوي، عملية التدريس، الأساليب الإشرافية، التدريب التربوي، الأنشطة المدرسية، المنهاج.

6.1.2 كفايات ومهارات الإشراف التربوي:

يعد المشرف التربوي قائداً للعملية التعليمية في جميع المجالات التربوية، فهـو يتمتع بكفاءة عالية وثقافة واسعة وقدراً كبير من الخبرة التربوية والصفات الشخصية

التي تؤهله لمهمة القيادة، وقد صنفت المهارات التي يتصف بها المشرف التربـوي بعدة تصنيفا ولعل أكثرها ملائمة ماذكره عبدالهادي (2002) وهي:

1. **المهارات العلمية والفكرية:** وتعنى هذه المهارات قدرة المشرف على التفكير البناء وتحسين بيئة التعلم ومراعاة الفروق الفردية بـين المعلمـين وتفعيـل الأسلوب العلمي في حل المشكلات وبناء الإشراف الـذاتي للمعلـم وإتقـان مهارة تحديد الاحتياجات التدريبية وإتقان مهارة التدريب وأساليبه.
2. **المهارات الإنسانية:** يجب أن يتصف المشرف التربوي في القدرة على العمل والتعامل مع الآخرين وفهم الذات وأن يتحسس مشاعر المعلمين نحو النظـام وأن يجمع بين النظرة العلمية والعلاقات الإنسانية وتقدير كفاية المعلمين من أجل استغلالها على أفضل وجه.
3. **المهارات الفنية:** وتعني القدرة على صياغة الأهداف ووضع خطة الـدرس وتوضيح الأفكار والتعبير السليم كتابة وكلاماً، واستخدام الوسائل المتعددة في التوضيح والقدرة على الإصغاء والإقرار وتبادل الرأي ومهارة دراسة نتائج الطلبة.
4. **المهارات المتعلقة بالتنظيم المدرسي:** وتـشمل مهـارة ترجمـة البرنـامج التعليمي إلى خطة واقعية قابلة للتنفيذ ومهارة الإشراف على برنامج الصيانة المدرسي ومهارة اكتشاف أي خلل في التنظيم المدرسي.

7.1.2 الأساليب الإشرافية:

يعتبر الإشراف التربوي الاختيار الرئيس الذي أجمع عليه الباحثون كأفضل سبيل لتحسين المستوى المهاري لأداء المدرسين وممارستهم التي تنعكس بشكل ايجـابي على نمو التلاميذ وتطورهم (سنقر، 1984). ويحتاج المشرفون في القرن الحـادي والعشرون إلى الاستناد في ممارستهم الإشرافية إلى قاعدة عقائدية وأخلاقية وإلى أن يعطوا الأولوية في عملهم للمبادرة والمرونة وتحمل الغموض والتعاون وأن يتمسكوا بأخلاقيات المهنة وأن يكونوا متعاونين ومتشاركين فـي تعـاملهم مـع المعلمـين (دواني، 2003).

لقد تطورت الأساليب الإشرافية تبعاً لتطور مفهوم الإشراف التربوي، فظهرت أساليب كثيرة ومتنوعة يمكن أن يتعبها المشرف التربوي في ممارسته لدوره الإشرافي، ولكل من هذه الأساليب مميزاته واستخداماته كما أن لكل منها شروطاً وضوابط لابد من توافرها لكي يكون الأسلوب ناجحاً (الطعاني، 2005).

فالأسلوب الإشرافي هو مجموعة من أوجه النشاط يقوم به المشرف التربوي والمعلم والتلاميذ ومديري المدارس من أجل تحقيق أهداف الإشراف التربوي وكل أسلوب من أساليب الإشراف التربوي ما هو إلا نشاط تعاوني منسق ومنظم ومرتبط بطبيعة الموقف التعليمي ومتغير في اتجاه الأهداف التربوية المنشودة (عبدالهادي، 2002).

ويعرف دليل مفاهيم الإشراف التربوي (2006) الأساليب الإشرافية بأنها النشاطات الفردية والجماعية العلمية والعملية التي تستخدم من أجل تقويم المحتوى والأداء والتسهيلات وتحقيق النمو العلمي والمهني وتحسين التعليم والتعلم. وأصبح ينظر للإشراف التربوي برنامجاً مخططاً متكاملاً لتحسين العملية التربوية فالمشرف التربوي يستخدم أساليب متنوعة جماعية وفردية وهو في ممارسته أو استخدامه لهذه الأساليب لا يركز اهتمامه على المعلم كفرد فحسب وإنما على التلاميذ أيضاً وأصبح ينظر للإشراف التربوي الحديث على أنه عمل تجريبي تنطلق فلسفته وأساليبه من الاعتقاد بأن التطبيقات الجارية يجب أن تخضع للشك والامتحان والتحليل النقدي (الخطيب، وآخرون، 1996).

ويرى وايلز (Wiles, 2005) أن تحسين عملية التدريس يجب أن تبدأ باحترام شخصية المدرس، واحترام العمل الذي يقوم به، وأن يسير عن طريق تشجيه على تنمية أوجه اهتمام معينة، ومحاولة تجربة جديدة للحصول على نتائج يرى أنها ذات أهمية، وإن المدرسون يقفون موقفاً سلبياً من محاولة فرض فلسفة وطريقة بعينها.

ويمكن تصنيف الأساليب الإشرافية (التي تسمى أحياناً الوسائل الإشرافية) من حيث المجموعات المستهدفة إلى أساليب فردية وأساليب جماعية. أما من حيث طريقة التنفيذ فتصنف الأساليب الإشرافية إلى أساليب نظرية وأساليب عملية وذلك على النحو التالي:

1. **الأساليب الإشرافية النظرية الفردية:** وهي مجموعة الأساليب الإشرافية التي تأخذ طابع القراءات النظرية، وتستهدف المعلم بشكل فردي مثل: القـراءات الموجهة،النشرة الإشرافية،البحث الإجرائي.
2. **الأساليب الإشرافية النظرية الجماعية:** وهي مجموعة الأساليب الإشـرافية التي تأخذ طابع الحديث النظري، وتستهدف مجموعة من المعلمين وتـشمل: الندوة، المؤتمر التربوي،الدورة التدريبية.
3. **الأساليب الإشرافية العلمية الفردية:** وهي مجموعة الأساليب الإشرافية التي تنمو باتجاه الجانب العملي أكثر منها باتجاه الجانب النظري وتستهدف المعلم بشكل فردي مثل: الاجتماع الفردي مع المعلم، لزيارة الصفية.
4. **الأساليب الإشرافية العملية الجماعية:** وهي مجموعة الأسـاليب الإشـرافية التي تنفذ عملياً وتوفر للمعلمين فرص التطبيق الميداني، وغالبـاً مـا تـتم لمجموعة من المعلمين، بشكل جماعي وتـشمل: الاجتماعـات الجماعيـة، المشغل التربوي، الدرس التوضيحي، التعليم المـصغر، تبـادل الزيـارات، المنحى التكاملي في الإشراف (السعود، 2002).

والجدير بالذكر ليس هناك أسلوب واحد يستخدم في الإشراف التربوي، ويمكـن أن يقال له من أفضل الأساليب الإشرافية التي تستخدم في جميع المواقف والظروف، حيث أن كل موقف تعليمي يناسبه أسلوب من الأساليب الإشرافية.

وورد في دليل مفاهيم الإشراف التربوي بالمملكة العربيـة الـسعودية (2006) مجموعة من الأساليب وهي:

أ. **زيارة المدرسة:** وهو يقوم على زيارة المشرف التربوي للمدرسة للتعـرف على مشكلاتها واحتياجاتها وأنشطتها وواقعها التربوي والاجتماعي.

ب. **الزيارات الصفية:** زيارة المشرف التربوي للمعلم في قاعة الـصف أثنـاء عمله، ونذكر جانباً هاماً من أنشطة التربية العملية، خاصـة إذا مـا وظفهـا المشرف التربوي توظيفاً مثالياً وأعطاها من وقته وجهده ما تستحق.

ج. **المداولات الإشرافية:** عبارة عن كل ما يدور من مناقشات أو مشاورات بين المشرف التربوي والمعلم حول بعض المسائل المتعلقة بـالأمور التربويـة

العامة، أو أساليب التعليم أو مشكلات تعليمية أو ملحوظات تتصل بكفايـات المعلم العملية أو المهنية.

د. **القراءة الموجهة:** أسلوب إشرافي هام يهدف إلى تنمية كفايات المعلمين فـي أثناء الخدمة من خلال إثارة اهتمامهم بالقراءة الخارجيـة، وتبـادل الكتـب واقتنائها، وتوجيههم إليها توجيهاً منظماً ومدروسـاً.

هـ. **النشرة الإشرافية:** وسيلة اتصال بين المشرف التربوي والمعلمين، يستطيع المشرف من خلالها أن ينقل إلى المعلمين بعض خبراته وقراءاته ومقترحاته ومشاهداته بقدر معقول من الجهد والوقت.

و. **الندوات التربوية:** هي عرض عدد من القادة التربويين لقـضية تربويـة أو موضوع محدد، وفتح المجال بعد ذلك للمناقشة الهادفة المثمرة.

ز. **اجتماعات المعلمين:** هي لقاءات تربوية لمعلمي مادة دراسية أو صف معين، أو مجموعة من المعلمين في تخصصات مختلفـة، لتحقيـق التكامـل بـين جهودهم، وتجميع الأفكار في مواجهة المشكلات التربوية.

ح. **الدروس التطبيقية:** أسلوب علمي عملي حيث يقوم المـشرف التربـوي أو معلم ذو خبرة بتطبيق أساليب تربوية جديدة، أو شرح أساليب تقنية فنيـة أو استخدام وسائل تعليمية حديثة أو توضيح فكرة أو طريقة يرغـب المـشرف التربوي إقناع المعلمين بفعاليتها وأهمية تجربتها، ومن ثم استخدامها.

ط. **الزيارات المتبادلـة:** أسلوب إشرافي مرغوب فيه، يترك أثراً في نفس المعلم ويزيد من ثقته بنفسه، لأنه يجرى في مواقف طبيعية غير مصطنعة، ويـتم فيها زيارة معلم أو أكثر لزميل لهم داخل الفصل، وقد تتم الزيارات المتبادلة بين معلمي مدرسة واحدة أو مدرستين متجاورتين وبين معلمي مادة واحدة أو مواد مختلفة، ذلك تحت إشراف مدير المدرسة أو المشرف التربوي.

ي. **المشغل التربوي:** نشاط تعاوني عملي يقوم به مجموعة من المعلمين تحـت إشراف قيادات تربوية ذات خبرة مهنية واسعة بهدف دراسة مشكلة تربويـة مهمة أو إنجاز واجب أو نموذج تربوي محدد.

ك. **التعليم المصغر:** أسلوب تدريب المعلمين على مهارات تعليمية محددة، فـي موقف صفي مصغر (4-6 طلاب) ولحصة مصغرة (5-10 دقـائق) مـع إخضاع أداء المتدرب للتقويم المضبوط ثم تكرار الأداء المتبوع بالتقويم مرة أخرى إلى أن يبلغ المتدرب المستوى المرضي عنه مـن حيـث اكتـساب المهارة.

وفي ضوء ما سبق يمكن ذكر عدد من الممارسات الإشرافية المعاصـرة مـن خلال استعراض أربعة منها قد تساعد المـشرف التربـوي علـى تطـوير هـذه الممارسات بما يتطلب مع متغيرات العصر الحديث والنظرة المستقبلية وصولاً إلى الهدف المنشود، وهو تجويد وتحسين أداء المعلمين .ومن هذه الأساليب مايأتي:

1. الإشراف التربوي الشامل:

يرى نشوان (1985) إن الإشراف التربوي الشامل يهدف إلى تحسين العمليـة التعليمية التعلمية، ويتضح من ذلك أن المشرف التربوي يـولي اهتمامـه بجميـع عناصر العملية التعليمية التعلمية والتي تتضمن المعلم والتلميذ والمنهـاج والعمليـة الإشرافية، وهو عملية تفاعل بين المشرف التربوي والمعلم وبقدر ما يكـون هـذا التفاعل مفتوحاً، بقدر ما يتوفر للمعلم من الطمأنينة التي تساعد على تعديل سـلوكه التعليمي واتجاهاته نحو الإشراف التربوي، وهذا ما كانت تفتقـر إليـه الأسـاليب الإشرافية السابقة، فمفهوم الإشراف الحديث يتطلب جوّاً للتغيير يشعر فيـه المعلـم بالأمن والطمأنينة والحرية لمعرفة مشكلاته وإبداء مقترحاتـه أثنـاء تفاعلـه مـع المشرف التربوي ويضيف إن المفهوم الحديث للإشراف التربوي يتنـاول طبيعـة التفاعل بين المشرف والمعلم بالتخصيص والتجديد، ويرى فيه سمة هامة تميزه عن غيره من أنماط الإشراف التربوي السابقة. وهو بذلك عمليـة تعاونيـة تشخيـصية تحليلية علاجية مستمرة، تتم من خلال التفاعل البناء المثمر بين المشرف والمعلـم يهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

ويعرف الفهد (2001) الإشراف الشامل بأنه سلسلة أو نسق متكامل من الجهود والنشاطات والفعاليات التي يتم اختيارها وتحديد نوعيتها وتنفيـذها لتحقيـق نتـائج محددة سلفاً وهو منحى إشرافي يربط بصورة تكاملية بين الوسائل والغايات وبـين

الأفعال والنتائج المرجوة, ويهدف في النهاية حدوث تحسن ملموس ومحدد في نوعية تعلم التلاميذ في جانب محدد من جوانب تعلمهم.

إن الإشراف التربوي الحديث تبنى بعض المداخل في الإشراف التربوي والتـي تهتم بالهدف الأسمى منه وهو تحسين العملية التعليمية وزيادة الفعالية في الإشـراف التربوي ،ويعد الإشراف الشامل الأداة الفاعلة لتشخيص الموقف التعليمي وتقويمـه، ووفقاً لهذا السياق فإنه يصمم المبادئ الآتية المشتقة من علم النفس الاجتماعي:

1. الاهتمام بالاجتماع الفردي الذي يعقده المشرف بعد زيارة المعلم.
2. هدفه البحث عن الحقيقة أكثر من العمل على إغناء الآخرين بآرائهم.
3. تقويم مشاركته الفعالة من خلال التغذية الراجعة من قبل الآخرين أكثر مـن الاعتماد على تقويمه الشخصي.
4. الموضوعية في النقاش.
5. مساعدة المعلم على معرفة نفسه (علي، 2006).

2. الإشراف الإكلينيكي (العيادي)

يعتبر الإشراف الإكلينيكي (العيادي) من التجديدات التربوية في ميدان الإشراف التربوي، وبدأ هذا الأسلوب وتبلورت فكرته في الفترة التي كان يسودها عدم الرضا من واقع الممارسات الإشرافية في المدارس، والمقدمة المنطقيـة التـي بـدأ بهـا الإشراف الإكلينيكي والتي أعلن رواد هذه الفكرة إن التعليم يمكن تحسينه من خلال عملية رسمية تعاونية يعمل في ضوئها المعلم والمشرف، فقد ظهر هذا الاتجاه غنياً بمفاهيم الزمالة والتعاون والمشاركة وبمفاهيم تحسين التدريس (دواني، 2003).

وأشارت مقابلة (2000) إن موريس كوغان (Cogan) هو من أوائل من تناول الإشراف الإكلينيكي، ويرجع الفضل له في تطوير مفاهيمه وأساليبه، حيث يعرفـه بأنه "أسلوب موجه نحو تحسين سلوك المعلمين الصفي وممارساتهم التعليمية الصفية عن طريق تسجيل الموقف الصفي بكامله، وتحليل أنماط التفاعل الدائرة فيه، بهدف تحسين عملية التعليم".

يرى (Gold Hammer) إلى أن الإشراف العيادي يشير إلى وجود ملاحظـة عن قُرب، ومعلومات مفصلة عن الملاحظات وتفاعل مباشر بين المشرف والمعلم،

وقوة الرابطة بينهم ببعضهم البعض، تؤدي إلى الإخلاص والود والألفة في العلاقات الوظيفية، وهذا هو معنى الإشراف العيادي في ثوبه الجديد والمكتمل (أحمد، 1999).

ويعرف طافش (1988) الإشراف الإكلينيكي بأنه نظام يهدف إلى تدريب المعلمين الذين تنقصهم الكفاءة في أداء مهارة تعليمية أو أكثر وفق برنامج خاص معد مسبقاً. وفي هذا الصدد يشير نشوان (1985) أن مصطلح إكلينيكي هو التقويم والتحليل ومعالجة حالات حقيقية ومشكلات واقعية ملموسة في بعض الميادين الخاصة وهو يتضمن بعد ذلك الملاحظة والمباشرة ويعتمد عليها، إذ إن فيه إمكانيات تحسين الممارسة الإشرافية، ولكن يجب أن لا نتجاهل الثغرات والعوائق.

ويؤكد (Reavis) أنه لم تتوصل أي دراسة إلى أسلوب توجيه فعال في تغيير سلوك المعلم أفضل من التوجيه الإكلينيكي (عطاري، 1993).

أما البابطين (1993) أورد تعريفاً للإشراف الإكلينيكي بأنه "عملية تحسين أداء المعلم الصفي عن طريق أساليب منظمة ومخطط لها تهدف إلى تعديل سلوك المعلم داخل غرفة الصف وتحسين عملية التدريس بالتعاون مع المشرف التربوي". ومن خلال هذا المفهوم للإشراف الإكلينيكي يمكن أن نحدد أهداف الإشراف الإكلينيكي كما جاء في الطعاني (2005) وهي:

1. تقديم تغذية راجعة موضوعية عن حالة التدريس الراهنة للمعلم.

2. تشخيص المشكلات التدريسية التي يواجهها المعلم وحلها.

3. مساعدة المعلمين على تطوير مهاراتهم في كيفية استعمال التدريس المناسبة.

4. تقويم المعلمين على تطوير اتجاهات إيجابية نحو حلقات التطوير المهني.

5. مساعدة المعلمين على تطوير اتجاهات إيجابية نحو حلقات التطوير المهني.

ويمكن أيضاً أن نتوصل من خلال التعريفات السابقة، إن الإشراف الإكلينيكي يقوم على تحسين سلوك المعلمين الصفي، والممارسات التعليمية الصفية وأنماط التفاعل الدائرة فيه وأنه يقوم على المودة ومد جسور من العلاقات الإنسانية المنطلقة من روح التعاون والزمالة المهنية وأهمية التدريب في تنمية مهارة أو مهارات

ضمن برنامج يعده المشرف التربوي معتمد على التغذيـة المرتجعـة واحتياجـات المعلمين الفعلية في الميدان.

وذكر الدويك (1980) عن الخطوات الثلاثة التالية هي الخطوات الرئيسية التي تشكل الدورة الواحدة في هذا الأسلوب الإشرافي:

1. تخطيط الدرس أو الوحدة التعليمية تخطيطاً تـشاركياً مـن قبـل المـشرف التربوي والمعلم والمشاركين الآخرين.
2. مشاهدة تدريس المعلم وتسجيله تسجيلاً مرئياً أو صوتياً أو كتابياً.
3. تحليل سلوك المعلم التعليمي من قبل المشرف والمعلم ومن اشترك معهما في مشاهدة التدريس تحليلاً موضوعياً شاملاً يؤدي إلى تخطيط درس جديد يعزز نقاط القوة ويقترح البدائل الممكنة لتلافي مواطن القصور في سلوك المعلـم التعليمي.

وقد أشار فهر (Feher, 2001) أن كوغان (Cogan) حدد الخطوات التاليـة للإشراف الإكلينيكي وهي:

المرحلة الأولى:

بناء علاقة بين المعلم والمشرف، وذلك بمساعدة المعلم علـى تحقيـق بعـض عمليات الفهم العامة حول الإشراف الإكلينيكي أو العملي، ويبدأ بدمجـه فـي دوره الجديد ووظائفه في الإشراف. وهذه المرحلة عموماً متقدمـة تمامـاً قبـل دخـول المشرف غرفة المعلم لمشاهدة تدريسه.

المرحلة الثانية:

يقوم المشرف بتخطيط عملية التدريس مع المعلم للوصول إلى عملية تدريـسية موجهة بأهداف ذات مدى محدد وتصميم كي يتم تحقيقها فـي فتـرة مـن الـزمن متراوحة من جزء من زمن الحصة إلى يوم مدرسي أو يومين، والخطـط عمومـاً تتضمن المخرجات وتوقـع المـشاكل الخاصـة بالتـدريس والمفـاهيم والمـواد والاستراتيجيات التدريسية وعمليات التعلم والملاحظة.

المرحلة الثالثة:

تخطيط إستراتيجية الملاحظة: يقوم المـشرف بوضـع الأهـداف والعمليـات والترتيبات المادية والتقنية للملاحظة وجمع البيانات، ووظائفه في الملاحظة تحـدد بشكل واضح كما هو بالنسبة للملاحظين الآخرين إذ كـان يـود المـشاركة فـي الملاحظة، وينخرط المعلم في تخطيط الملاحظة ويأخذ دوراً فيه، عندما يصبح أكثر ألفة بالعمليات الخاصة بالإشراف العملي.

المرحلة الرابعة:

ملاحظة التدريس، يلاحظ المشرف التربوي التدريس شخصياً أو عـن طريـق ملاحظ آخر وتقنيات أخرى تستخدم لتسجيل مجريات الدرس.

المرحلة الخامسة:

تحليل عمليات التعلم والتعليم: فيما يلي الملاحظة يقوم المعلم والمشرف بتحليـل مجريات الدرس وجوهريّاً يقومان بأداء هذه المهمة بشكلٍ منفـصل، ولاحقـاً فـي البرنامج فقد يقومان بهذا معاً أو مع مشاركين آخرين، وتتخذ القرارات المتعلقة بهذه الإجراءات بعناية فائقة لكفاءات المعلم المنظورة في الإشراف الإكلينيكي وحاجاتـه في تلك اللحظة.

المرحلة السادسة:

يخطط فيها المشرف الإستراتيجية اللقاء البعدي مع المعلم مع الإعداد لهذا اللقاء أهدافه وعملياته بطريقة غير مفرطة وغير مستعجلة مع إيجاد ما يتطلب من مـواد ووسائل تعليمية.

المرحلة السابعة:

مرحلة اللقاء الذي يلتقي فيه المعلم والمشرف لتبادل المعلومات حول مـا كـان يجب أن ينجز وما أنجز في ضبط الصف وتعتمد هذه المرحلة على التقويم التكويني من أجل تحسين أداء المعلم.

المرحلة الثامنة:

وهي مرحلة إعادة التخطيط في تدريس وحده أو جزء من وحده في ضوء ما نتج عن المراحل السبع السابقة وما تم الاتفاق علية من استراتيجيات بين المشرف التربوي والمعلم.

أشار دواني (2003) إلى خصائص الإشراف الإكلينيكي في عدد من النقاط هي:

1. الإشراف الإكلينيكي طريقة تقنية تطبيقية للتفاعل مع عملية التدريس يهدف تحسينها.
2. يفترض الإشراف الإكلينيكي علاقة مهنية بين المعلمين والمشرفين قائمة على درجة عالية من الثقة.
3. إنه عمل منظم كله يتطلب المرونة وتغيير مستمر في الطريقة.
4. ينبغي على المشرف الإكلينيكي أن يعرف الكثير من عملية التعليم والتعلم.
5. يحتاج الإشراف الإكلينيكي إلى مشرفين مدربين خاصةً في أساليب الملاحظة الصفية.

وأشار عبد الهادي (2002) إلى مساوئ هذا الأسلوب:

1. يتطلب مستوى عالٍ من الخبرة التربوية على فهم الموقف التعليمي وتحليل وتفسير ما يحدث وما يشَاهد.
2. معارضة القدامى من المعلمين نظراً لاعتراضهم على الزيارات الصفية.
3. يحتاج إلى الوقت نظراً لكثرة خطواته.

3. **الإشراف التشاركي**:

هو الإشراف الذي يعتمد على مشاركة جميع الأطراف المعنية بالأهداف من مشرفين تربويين ومعلمين وتلاميذ، منطلقاً من نظرية النظام، فالسلوك الإشرافي هنا مستقل، وكذلك السلوك التعليمي للمعلمين، والسلوك التعليم للمتعلم. ولأغراض زيادة فعالية أثر الإشراف التربوي لابد أن يكون كل نظام من هذه الأنظمة مفتوحاً على الأنظمة الأخرى (نشوان، 1985). ويعتبر هذا الأسلوب الطالب محور العملية التربوية، ومن سمات هذا الأسلوب أن سلوك التلميذ والمعلم والمشرف التربوي أنظمة جزئية متداخلة تتأثر وتؤثر في بعضها البعض، ومتدرجة تبدأ بالتلميذ ومن ثم

المعلم ومن ثَم المشرف التربوي وجميعها تتضمن السلوك الإداري كنظام أعم وأشمل (الطعاني، 2005).

ويرى (دواني، 2003) أن هذا المنحى من الإشراف قائم على الاعتقاد بأن التعليم بشكل رئيسي، عملية حل المشكلة حيث يقوم اثنان أو أكثر بوضع فرضيات المشكلة ويتبعها تجريب ليصير بعدئذٍ إلى تطبيق تلك الاستراتيجيات التعليمية التي تبدو أنها الأنسب، ودور المشرف التربوي هنا هو أن يقوم بعملية إرشادية، وأن يكون عضواً فعالاً في التفاعل الصفي.

ويقوم هذا المنحى من الإشراف على مجموعة من المجالات وهي:

1. **مجال التخطيط:** مثل الخطة الفصلية أو السنوية ومساعدة المعلمين في إعداد خطتهم اليومية ومتابعتها وتقويمها وتقديم التسهيلات اللازمة.
2. **مجال التنمية المهنية للمعلمين:** الكشف عن احتياجات المعلمين المهنية والأكاديمية بأسلوبٍ متنوعٍ مثل الزيارات، الندوات، دروس تطبيقية وزيارات متبادلة، دورات تدريبية، حضور اجتماعات، وإجراء البحوث الإجرائية التعاونية والبحثية والتجريبية.
3. **مجال القياس والاختبارات المدرسية:** التعاون مع مدير المدرسة في تطوير إجراءات وأساليب الاختبارات التحصيلية وتحليل نتائج الاختبارات الفصلية والسنوية ووضع الخطط العلاجية في ضوء ذلك.
4. **مجال الأنشطة التربوية وتفعيل دور التسهيلات المساندة:** كالتعاون مع مدير المدرسة في مجال متابعة تنفيذ الأنشطة التعليمية المرافقة وتقديم التسهيلات واقتراح البدائل المناسبة والتعاون مع أمين المكتبة وقيم المختبر والمرشد التربوي في المدرسة وتقديم المشورة التربوية والتسهيلات الممكنة لتحقيق دور أكثر فاعلية لهذه المرافق (عبدالهادي، 2002).

والإشراف التشاركي في ضوء ما سبق ذكره يؤكد على المبادئ التالية (نشوان، 1985):

1. إن الهدف الأساسي للإشراف التربوي هو سلوك التلميذ.
2. إن سلوك المعلم التعليمي هو الأساس لخدمة سلوك التلاميذ.

3. يعتمد الإشراف التشاركي على المصادر البشرية، سواء كانـت التلاميـذ أو المعلمين أو المشرفين التربويين أو الإداريين.
4. يتحتم على نظام الإشراف التشاركي الاستمرار في دراسة حاجـات نظـام السلوك التعليمي وكذلك الإمكانات المادية والموارد البشرية المتوافرة.

ولقد تناول الكثير من الباحثين الإشراف التربوي من هذا المنحى حيث ركزت دراسة سولفان (2000) والمشار إليها في الحمدان (2006) أن الإشراف في القرن الحادي والعشرين يجب أن يؤكد على التعاون والمشاركة في اتخاذ القرارات وعلى التطوير الذاتي لجميع العاملين، ويتطلب قادة يستشرفون المستقبل ويعملـون علـى تحسين التعليم.

4. الإشراف بالأهداف:

يقوم هذا النمط على وضع أهداف معينَة واضحة منتقاة من الهـدف الرئيـسي لعملية الإشراف التربوي ومن هذه الأهداف ما يتعلق بتحـسين وتطـوير المنـاهج الدراسية وطرق التدريس والنمو المهني للمعلمين (الحريري، 2006).

ويعرف بأنه مجموعة العمليات التي يشترك فـي تنفيـذها كـل مـن المعلـم والمشرف، وتتضمن هذه العمليات تحديد الأهداف المنوي تحقيقها تحديـداً واضـحاً والمعلم في ضوء النتائج المتوقعة، واستعمال المقـاييس المحـددة لقيـاس تحقيـق الأهداف من أجل ضبط سير العملية الإشرافية وتنظيمها (المساد، 1986).

ويذكر نشوان (1985) أن الإشراف بالأهداف يجب أن يمر بالمراحل التالية:

1. يقوم المشرف التربوي بتحديد أهداف مع المعلمين تكون واضـحة ومحـددة وقابلة للتحقيق في فترة زمنية معقولة.
2. يقدم المشرف التربوي مؤشرات ومعايير الأداء.
3. اشتقاق أهداف جزئية تنبثق عن الأهداف السابقة.
4. وضع أهداف إجرائية (عملية) لكل جانب من جوانب الإشراف التربوي.
5. اشتراك المشرف والمعلمين في وضع معايير لقياس الأهداف الجزئيـة مـن أجل تقويمها.

6. تقدير مشترك من جانب المشرف التربوي والمعلمـين لجـدوى الأهـداف الجزئية.
7. صياغة أهداف جزئية بديلة تُستخدم عند فشل تحقيق الأهداف الأولى.
8. اشتراك المشرف التربوي والمعلمين في اختيار الاستراتيجيات التي ستُتبع في تحقيق الأهداف.
9. تقييم المهام الموكلة لكل فرد من أفراد الفريق ومراجعة الخطـط التفـصيلية وأدوار كل مشترك.
10. دراسة أثر الأنظمة الفرعية الأخرى ذات الصلة بنظام الإشراف التربوي.
11. مراقبة العمليات وضبطها، وهذه عملية مستمرة يجب أن تسير مـع العمليـة الإشرافية.
12. تقويم الأداء وتقويم النتائج.
13. إعادة الدورة مرةً أخرى.

ويشير المساد (1986) أن المشرف التربوي الذي ينهج هذا الاتجاه قانعاً فيـه وملتزماً بخطواته لابد أن يحدد أهدافه بمشاركة المعلمين؛ لأن المشاركة تؤدي إلـى شحذ الهمم، وزيادة الحماس لتحقيق الأهداف، وتوليد الإشراف الذاتي لدى المعلمين، على أن يتم ذلك في جو متفتح، متسم بالحرية والراحة. بعيداً عن الشعور المحـرج بالمراقبة والمتابعة.

2.2 الدراسات السابقة:

استحوذت الدراسات المتعلقة بالإشراف التربوي بوجه عام كثيراً من الباحثين، وذلك نظراً لما له من دور فعال في العملية التعليمية التعلمية، وقد رجع الباحث إلى الدراسات السابقة التي أجريت في هذا الميدان مما أتاح له التعـرف علـى أنـواع المناهج العلمية التي استخدمت، وطبيعة واختيـار العينـة وأدوات جمـع البيانـات والطرق الإحصائية لهذه البيانات، والاستفادة من نتائج البحوث السابقة والتوصـيات التي تم التوصل إليها، وتبعاً لأغراض الدراسة الحاليـة، سـيتم عـرض عـددمن الدراسات حيث تم تقسيمها إلى:

1. دراسات عربية.
2. دراسات أجنبية.
3. التعليق على الدراسات السابقة والاستفادة منها.

أولاً: الدراسات العربية:

دراسة الدويك (1980) والتي هدفت إلى معرفة تأثير استخدام أسلوب الإشراف الإكلينيكي في السلوك التعليمي الصفي للمعلمين في الأردن، تكونت العينة من (24) معلماً توزعوا إلى مجموعتين، خضعت المجموعة التجريبية لأسلوب الإشراف الإكلينيكي مقابل أسلوب الإشراف التربوي الحالي الذي خضعت له المجموعة الضابطة لمدة فصلٍ دراسي كاملٍ، وتوصلت الدراسة إلى أن أسلوب الإشراف الإكلينيكي (العيادي)، بالمقارنة مع أسلوب الإشراف التربوي الحالي يؤثر تأثيراً إيجابيّاً في السلوك التعليمي للمعلمين، وإن أسلوب الإشراف الإكلينيكي أكثر فاعلية من الأسلوب الحالي التقليدي في تعديل السلوك التعليمي فهو يبعد المعلمين عن السطحية والسلبية.

وقد ضمن الباحث الدراسة عدداً من التوصيات منها:

إنه يمكن أن يستخدم أسلوب الإشراف الإكلينيكي مع معلمي الموضوعات الدراسية المختلفة ، والاستفادة منه في تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وتحسين ممارستهم في التخطيط، والتدريس، والتحليل، والتقييم الذاتي.

وأجرى هندم (1987) دراسة هدفت اختبار فاعلية نموذج للإشراف بالأهداف، وتقصي أثره في تحسين سلوك المعلمين التعليمي، وسلوك المشرفين الإشرافي، وتحسين اتجاهاتهم نحو الإشراف التربوي، وتكونت عينة الدراسة من (16) مديراً ومديرة مدرسة باعتبارهم مشرفين مقيمين بمدارس وكالة الغوث بمنطقة البلقاء التعليمية بالأردن، و(40) معلماً ومعلمة من معلمي هذه المدارس، وقد استخدم الباحث نظام " فلاندرز" لقياس وصف السلوك اللفظي التعليمي للمعلمين، كما استخدم مقياساً لقياس اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي بالأهداف، وأشارت دراسته إنه أكثر فاعلية من أسلوب الإشراف التربوي التقليدي سواء من حيث

تحسين سلوك المعلمين اللفظي التعليمي الصفي أو تحسين سلوك المشرفين اللفظـي الإشرافي التربوي، وكذلك في تحسين اتجاهاتهم نحو الإشراف التربوي

كما قام الثبيتي (1989) بدراسة هدفت التعرف على العوامل التي تجعـل مـن الإشراف التقليدي هو السائد دون سائر أنماط الإشراف التربوي أثنـاء الزيـارات الصفية، والتعرف على أنماط الإشراف التربوي الحديث، والمعوقات التي قد تحول دون استخدامها بمنطقة الطائف. وتكونت عينة الدراسة من (135) معلماً من معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف و(16) مديراً يمثلون مـدراء المـدارس، و(20) مشرفاً تربوياً.

واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وبينت نتائج الدراسة أن هنـاك عوامل تحد من استخدام المشرف التربوي أنماط إشرافية حديثة كالعومل الشخصية وضعف إعداد بعض المشرفين التربويين والمعلمين، وقد أوصت الدراسـة بإعـادة النظر في الأسس التي يتم في ضوئها اختيار المشرفيين التربويين وتشجيعهم علـى أساليب إشرافية حديثة ومعاصرة .

وأجرى البابطين (1993) دراسة هدفت التعـرف علـى مـستوى المهـارات الإشرافية الفنية الممارسة فعلياً وتقدير مستوى الأهمية لتلك المهارات فـي ضـوء الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال الإشراف التربوي وذلك من وجهـة نظـر المشرفين التربويين والمعلمين في المدارس الثانوية العامة للبنين في مدينة الرياض التعليمية، وقد شملت عينة الدراسة (69) مشرفاً فنياً و(378) معلمـاً، وقـد طبـق الباحث استبانة تقيس المهارات الإشرافية الفنية وتقدير مستوى أهميتها، ومن أهـم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أجمع المشرفون التربويون والمدرسون على أن المقابلة بعد الزيارة الصفية هي أكثر المهارات الإشرافية ممارسة وأن المدرسين يرون المشرفيين التربويين نـادراً ما يمارسون المهارات الإشرافية الفنية. وأجمعوا أن هذه المهارات الإشرافية الفنية بشكل عام مهمة وبدرجة عالية وقد ضمن الباحث دراسته ببعض التوصـيات مـن أهمها الأخذ ببعض الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي وعلى سبيل المثـال لا

الحصر الإشراف الإكلينيكي (العيادي) الذي يهدف إلى زيادة فاعلية دور المعلم في التفاعل مع المشرف التربوي.

وأجرى الزعبي (1994) دراسة هدفت التعرف على تصورات المعلمين للنمط الإشرافي الفعال، والنمط الإشرافي السائد من خلال الممارسات الإشرافية للأنمـاط (الإكلينيكي، ونمط العلاقات الإنسانية والنمط القيادي، وإشراف التعلـيم المـصغر) وللإجابة عن أسئلة الدراسة طور الباحث استيبانة تكونت من (40) فقـرة تُغطـي المجالات الإشرافية الأربعة، حيث شملت العينة (460) معلماً ومعلمة، وتوصـلت الدراسة إلى الإشراف الإكلينيكي أكثر الأنماط الإشرافية الأربعة ممارسةً وفعاليـةً، وعدم وجود تأثيرات دالة للمؤهل والخبرة وتفاعلاتها علـى تـصورات المعلمـين للأنماط: الاكلينكي, والقيادي, و التعليم المصغر.

وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بعدة توصيات منها تنويع أنمـاط الإشـراف التربوي وتدريب المشرفين التربويين على إتقـان كفايـات ومهـارات الإشـراف الإكلينيكي واعتماد معرفة المشرف التربوي لهذه الأنماط الإشرافية محكًّا معرفيـ"ًا عند اختيار المشرف التربوي.

ودراسة الغامدى (1994) التي هدفت التعرف على سلبيات أداء بعض المشرفين التربويين في المدارس المتوسط بمنطقة مكة المكرمة التعليمية مـن وجهـة نظـر المعلمين في هذه المرحلة، كما هدفت التعرف على مدى تعويق سلبيات أداء بعض المشرفين التربويين أداء معلمي المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة التعليميـة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

واستخدم الباحث (استبانة) لجمع معلومات الدراسة، واشتملت على (5) جوانب وهي كفاءة المشرفين التربويين-العلاقات الإنسانية-الأساليب الإشرافية الممارسـة من قبل المشرفين التربويين ملاحظة الأداء الصيفي-تقـويم المـشرفين التربـويين للمعلمين، وتم توزيعها على عينة الدراسة حيث تم اختيار (284) اسـتبانة (217) منها في مدارس المدينة و(67) في مدارس القـرى، وبينـت نتـائج الدراسـة أن المعلمين اتفقوا على أن جميع سلبيات أداء بعض المشرفين التربويين التـي وردت في هذه الدراسة وعددها (66) سلبية، هي سلبيات موجودة حاليـاً بـين صـفوف

مشرفيهم التربويين، إلا أن نسبة وجود كل سلبية يختلف باختلاف نـسبة المعلمـين المتفقين على وجودها. وأن أكثر جوانب أداء المشرفيين التربويين تركزاً من حيث وجود السلبيات الجانب الخاص بالأساليب الإشرافية من قبل المشرفين التربـويين . وقد ضمن الباحث دراسته بتوصيات من أهمها الاهتمام باستخدام اكبر قـدر مـن الأساليب الإشرافية الحديثة وعدم التركيز فقط على الزيارات الـصفية والاهتمـام بالعلاقات الإنسانية.

كما قام البابطين (1999) بدراسة هدفت معرفة مدى تطبيق أساليب الإشـراف التربوي في ميدان التعلم العام في بعض مدن المملكـة العربيـة الـسعودية. ومـا المشكلات التي تعيق تطبيق أساليب الإشراف التربوي في ميدان التعليم العام، حيث استخدم البحث استبانة كأداة لدراسته، اشتملت على قائمة بأساليب الإشراف التربوي وعددها(12) أسلوباً، وتكونت عينة الدراسة من جميع المشرفين التربويين والبـالغ عددهم (45) مشرفاً تربوياً.

وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج من أهمها:

أجمع المشرفون التربويون (عينة الدراسة) على أن كـل أسـاليب الإشـراف التربوي المعمول بها حالياً في وزارة المعارف (التربية والتعليم) تطبق فعليـاً فـي ميدان التعليم، لكن هناك تفاوتاً كبيراً في مدى تطبيق هذه الأسـاليب كمـا بينـت إجاباتهم. وإن أكثر الأساليب الإشرافية تطبيقاً فـي الميـدان بالنـسبة للمـشرفين التربويين هي الأساليب الفردية الثلاث التالية (أسلوب زيـارة المدرسـة-المقابلـة الفردية بعد الزيارة-زيارة المعلم في الصف) وأن أقل أساليب الإشراف التربـوي تطبيقاً في ميدان التعليم بالنسبة للمشرفين التربـويين هـي الأسـاليب الإشـرافية الجماعية التالية:

أسلوب القراءة الموجهة-الاجتماع بالهيئة التعليمية-المؤتمرات التربوية.

وإن عمل المشرف التربوي الفني يتأثر بهذه النتائج ويرى الباحث أن هذا خلـل في العملية الإشرافية؛ لأن عمل المشرف التربوي الأساسي هو الاهتمام بالجوانـب الفنية من العملية الإشرافية. وللخروج من هذه المشكلة يمكـن تخفـيض الأعبـاء

الكتابية والإدارية عن سجل المشرف التربوي، لكي يفسح له المجـال أكثـر فـي ممارسة الجانب الإشرافي الفني.

وقد أوصت الدراسة بتطوير الأساليب الإشـرافية المعتمـدة مـن قبـل وزارة المعارف وإدخال بعض الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي مثـل الإشـراف العيادي والإشراف التشاركي، والتركيز على تطبيق أسـاليب الإشـراف التربـوي الجماعي، وزيادة الدورات التدريبية الخاصة بالمشرف التربوي.

كما هدفت دراسة مقابلة (2000) إلى معرفة مدى ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر المعلمين والمعلمـات فـي المـدارس الثانوية في محافظة جرش بالأردن، حيث تكون عينة الدراسة من (435) وطبقـت الباحثة استيبانة اشتملت على (70) فقرة موزعة على ثماني مجالات (العلاقة بـين المشرف والمعلم-التخطيط مع المعلم-تخطيط إستراتيجية مـشاهدة التـدريس مـع المعلم-ملاحظة عملية التدريس واستخدام وسائل تسجيل مناسبة-تحليـل عمليـات التعليم والتعلم-تخطيط المؤتمر مع المعلم-الندوة التحاورية-التخطيط المـستقبلي) وأظهرت الدراسة أن أهم الممارسات الإشرافية الأسلوب الإكلينيكي من وجهة نظر المعلمين تمثلت بالمجالات التالية مرتبـة تنازليـاً وهـي، المـؤتمرات والنـدوات التحاورية-العلاقة بين المشرف والمعلم -التخطيط المستقبلي-تخطيط إسـتراتيجية مع المعلم-تخطيط مع المعلم-تحليل عمليات التعليم والتعلم-ملاحظة عملية التدريس واستخدام وسائل تدريس مناسبة-تخطيط إستراتيجية مشاهدة التدريس مع المعلم.

وإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهات نظـر المعلمـين للممارسات الإشرافية لأسلوب الإشراف الإكلينيكي يعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وفي ضوء النتائج توصي الباحثة بضرورة تدريب المشرفين على إتقان كفايات ومهارات أسلوب الإشراف الإكلينيكي وعمل برنامج تدريبي للمعلمين وتأهيلهم قبل الخدمة وأثناءها.

وأجرى الحماد (2000) دراسة هدفت التعرف على معوقات فاعلية الإشـراف التربوي، وتحديد أهم تلك المعوقات الإشرافية كما يراهـا المـشرفون التربويـون بالرياض، معتمداً على (استبانة) احتوت علـى (95) عبـارة تـصف المعوقـات

الإشرافية وتم تطبيقها على إفراد الدراسة المكون من (230) مـشرفاً. وتوصـلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها قصور وضوح مفهوم الإشـراف التربـوي الحديث للمعلمين، والاعتقاد الخاطئ لدى البعض بأن المـشرف التربـوي يتـصيد الأخطاء، وجود بعض المشرفين الذين يتدخلون بطريقة أو بأخرى بعمل زملائهم.

وقد ضمن الباحث دراسته بتوصيات من أهمهـا، تبـصير المعلمـين بمفهـوم الإشراف التربوي الحديث وبدور المشرفين التربويين ليزول ما رسخ في أذهـانهم من نظرة تقليدية قديمة عن الإشراف التربوي الذي يعتمد على التفتيش في كثير من جوانبه.

ودراسة الرشيد (2000) والتي هـدفت تقيـيم أسـاليب الإشـراف التربـوي المستخدمة من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس لواء البادية الـشمالية معتمـداً على استبانة تألفت من (56) فقرة وزعت على ستة مجالات وتـم تطبيقهـا علـى (216) معلماً ومعلمه ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: جـاءت مجالات درجة استخدام المشرف التربوي للأساليب الإشرافية مرتبة تنازلياً حـسب رأى العينة كما يلي: الزيارة الصفية، وتبـادل الزيـارات، والمـشاغل التربويـة والبحوث الإجرائية، والدروس التطبيقية، والنشرات التربوية.

وبناء على هذه النتائج قدم الباحث توصيات من أهمها التنويع فـي الأسـاليب الإشرافية التي يستخدمها المشرفون التربويون، وعدم اعتمادهم على أسلوب واحد، والتقليل من أسلوب الزيارة الصفية المفاجئة واستبداله بأسلوب الزيارات المخطـط لها.

دراسة شطناوي (2002) والتي هدفت إلى معرفة اتجاهات كل مـن المـديرين والمعلمين في دولة الإمارات العربية المتحدة نحو الإشراف التربوي وكـذلك مـا الممارسات الإشرافية التربوية التي يعتقد المديرون والمعلمون أنها تزيد من فاعلية الإشراف التربوي، واشتمل عينة الدراسة على (120) مـديراً ومـديرةً و(630) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث استبانتين كأداة لجمع البيانات، حيث كانت الأولـى لقياس اتجاهات المديرين والمعلمين نحو الإشـراف التربـوي، والثانيـة لقيـاس الممارسات الإشرافية وتتكون من (50) ممارسة، وقد توصلت الدراسـة إلـى أن

اتجاهات المديرين والمعلمين في دولة الإمارات العربية المتحـدة نحـو الإشـراف التربوي كانت إيجابية وواضحة، بدون وجود اختلافا بينهم. وأنه لا توجـد دلالـة إحصائية بين اتجاهات المديرين نحو الإشراف التربوي تُعزى إلى الخبرة والمؤهل.

وضمن الباحث دراسته بعددٍ من التوصيات من أهمهـا أن ينـوع المـشرفون التربويون أساليبهم الإشرافية والتركيز على الأساليب الإشرافية الحديثة التي تلبـي حاجاتهم وترفع من معنوياتهم، والابتعاد عن الممارسات الإشرافية التي لها آثـاراً سلبية على العملية التعليمية، وعقد دورات تدريبية للمشرفين التربويين فـي مجـال الأساليب الإشرافية الحديثة.

وأجرى الجميل (2003) دراسة هدفت معرفة مدى متابعة المـشرف التربـوي لأداء المعلم ومدى تطبيقه لوظائفه الإشرافية في ظل الاتجاهات الحديثة في مفهـوم الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في منطقة حائـل التعليمية. وتكون مجتمع الدراسة (1584) معلماً والمشرفين التربويين (55) مشرفاً. واستخدم الباحث استبانة لجمع البيانات حيث اشتملت على أربعة محاور هى:

(متابعة المشرف التربوي لأداء المعلم في المدرسة، نوع الممارسات التي يقدمها المشرف التربوي للمعلم لتطوير أدائه، الأساليب الإشرافية التي يقـدمها المـشرف التربوي للمعلم لتطوير أدائه، الحوافز التي يقـدمها المـشرف التربـوي لتعزيـز استمرارية تطوير أداء المعلم) .

وقد توصلت دراسته لعدد من النتائج من أهمها:

أن مؤشرات متابعة المشرف التربوي لأداء المعلم في المدرسة تكـون بدرجـة غير مرضية وذلك بنسبة 57.5%، وأن نوع الممارسات التـي يقـدمها المـشرف التربوي للمعلم لتطوير أدائه تقدم بدرجة غير مرضية وذلـك بنـسبة 58%، كمـا توصلت النتائج إلى أن هناك قصوراً في تطبيق الوظائف الإشرافية في ضوء الآلية المقترحة التي من شأنها رفع المستوى النوعي للمشرف التربوي ومن ثـم تطـوير أداء المعلم.

وضمن الباحث دراسته توصيات من أهمها:

تبصير المشرفين التربويين بالدور الكبير الذي يقومون به. وتأصيل الاتجاهات الحديثة والمعاصرة للإشراف التربوي في أذهان المـشرفين التربـويين وإحـلال الإشراف التربوي الحديث لحل ما هو سائد بين المشرفين التربويين من الركون إلى الأساليب القديمة، والتحاق كل مشرف تربوي في دورة تدريبية وتوضـيح مفهـوم الآلية المقترحة الحديثة للإشراف التربوي وأهدافها وأهميتها.

وأجرت السقاف (2004) دراسة هدفت معرفة دور المشرفة التربويـة للنمـو المهني لمعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمكة المكرمـة بالمملكـة العربيـة السعودية وذلك من حيث الأساليب الإشرافية المستخدمة من قبل المـشرفات، ودور المشرفة التربوية في تحقيق النمو المهني للمعلمات في المجالات: المادة العلميـة-الأهداف التربوية-استخدام تقنيات التعليم-استخدام طرق التدريس-أساليب تقـويم، والتعرف على وجهات نظر المعلمات والمديرات، واشتمل مجتمع الدراسـة علـى (120) معلمة و(59) مديرة، واستخدمت الباحثة استبانة لجمع البيانات، ومن نتـائج الدراسة:

جاءت الأساليب الإشرافية المستخدمة في مساعدة المعلمات على تحقيق النمـو المهني مرتبة تنازلياً حسب رأي العينة كما يلي: المداولات الإشـرافية-النـشرات التربوية-القراءات الموجهة-الندوات التربوية-الزيارات الصفية ـ تبادل الزيارات-الدروس النموذجية-التدريب التربوي وإجراء البحوث-الورشة التعليمية، وجاء دور المشرفة التربوية في مساعدة المعلمات على تحقيق النمو المهني، مرتبـة تنازليـاً حسب رأي أفراد عينة الدراسة كما يلي: الأهداف التربوية-المادة العلمية-أسـاليب التقويم-إدارة الصف-طرق التدريس-تقنيات التعليم.

كما أظهرت نتائج الدراسة أهمية التنويع في الأساليب الإشرافية المتبعة من قبل المشرفات التربويات.

وأجرى الدهيسات (2004) دراسة هدفت التعـرف علـى الواقـع الإشـرافي الممارس والملامح المستقبلية للإشراف التربوي في الأردن خلال السنوات العـشر القادمة من القرن الحادي والعشرين إضافة إلى معرفة مدى الاختلاف بين الواقـع

الممارس ،والتوقعات المستقبلية حيث بلغ حجم عينة الدراسة (150) مشرفاً ومشرفةً , ولغايات تحقيق هذه الدراسة استخدمت استبانتين: الأولى لقياس الواقع الإشرافي الممارس وقد اشتملت على (62) فقرة والثانية لقياس توقعات المشرفين للملامح المستقبلية للإشراف التربوي وقد اشتملت على (53) فقرة. وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك ممارسة كانت بدرجة عالية للواقع الإشرافي في المجالات التالية :العلاقات الإنسانية, والعلاقة مع الزملاء والمجتمع,والنمو المهني والمنهاج وإدارة الصفوف, والتعليم, والتقويم, والاختبارات, والتخطيط. حيث بلغت درجة ممارسة ما بين (3.74-4.66) من (5) وهناك ممارسة بدرجة متوسطة للمجالين الإشرافيين التاليين: (الإدارة وأسلوب تقويم أداء المعلم) حيث بلغت درجة الممارسة لهما ما بين (3.09-3.26) من (5) وأشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الممارسة للواقع الإشرافي ودرجة التوقع للملامح المستقبلية للإشراف التربوي لصالح الملامح المستقبلية مما يظهر طموح المشرفين التربويين المستقبلي للنهوض بالعملية الإشرافية.

وقد ضمن الباحث دراسته بتوصيات منها: إشراك جميع المشرفين قي التدريب على برامج الكفاءة المؤسسية وان تعطى فرص كافية لهم في كل الأقاليم مع مراعاة توزيع الفرص بصورة عادلة على المديريات دون إهمال أي مديرية بحجة بعد المسافة أو قلة عدد المشرفين الذين سيستفيدون من هذه الدورات.

وقام الزهراني (2004) بدراسة هدفت معرفة دور الإشراف التربوي في تنمية مهارات التدريس من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في المرحلة الابتدائية بمحافظة المخواة التعليمية وذلك في المهارات التالية: المهارات المتعلقة بتخطيط وإعداد الدروس، المهارات المتعلقة بتنفيذ الدروس، المهارات المتعلقة بالتقويم.

وطبق الباحث (استبانة) لجمع بيانات الدراسة واشتملت على (47) فقرة تتعلق بمهارات التدريس. وزعت على مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين جميعهم (22) مشرفاً تربوياً وعدد العينة من المعلمين (330) معلماً، وكشفت الدراسة:

إن هناك مهارات يعمل الإشراف التربوي على تنميتها بدرجـة كبيـرة وهـذه المهارات

(توزيع موضوعات المادة على أسابيع الدراسة-صياغة الأهـداف الـسلوكية-إعداد خطة التدريس اليومية-الإلمام بالأهداف العامة، كما كشفت الدراسة أن هناك مهارات يعمل الإشراف التربوي على تنميتها بدرجة متوسطة وهي (مراعاة تناسب أهداف الدرس مع زمن الحصة-صياغة أهداف سلوكية في المجال المهاري-تحديد الأساليب المناسبة-تحديد الوسائل التعليمية) وكشفت أيضاً أن هناك مهارات يعمـل الإشراف التربوي على تنميتها بدرجة قليلة وهذه المهارات هي (صياغة الأهـداف السلوكية في المجال الوجداني-تخطيط الأنشطة-اختيار البيئة المناسبة للدرس- ربط أهداف الدرس بحاجات المجتمع)، وأن هناك مهارات يعمل الإشراف التربوي على تنميتها بدرجة متوسطة مثل: تدوين أسئلة التقويم، استخدام الأساليب المتنوعة فـي تقويم التلاميذ،توضيح طرق متابعة الأعمال الكتابية للتلاميذ،الإلمام بطرق اسـتخدام سجلات تقويم التلامـيذ.

وقد ضمن الباحث الدراسة بتوصيات من أهمها:

العمل على تسريع تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية من أجل الحصول على درجة البكالوريوس، والنهوض بدور الإشراف في تنمية وتنفيذ مهارات التدريس، ، عقـد برامج تدريبية للمشرفين التربويين وزيادة عددهم.

وأجرى السويلم (2004) دراسة هدفت التعرف على درجة ممارسة المـشرف التربوي أدواره في مختلف المراحل التعليمية في منطقة الجوف وللإجابة عن أسئلة الدراسة طبق الباحث (استبانة) خاصة لعينة الدراسة قسمت إلـى أربـع مجـالات (المجال الأكاديمي, والمجال المهني, والمجال الاجتماعي, والـسمات الشخـصية) وتكونت عينة الدراسة من (225) معلما ومديراً وتوصلت الدراسـة إلـى النتـائج التالية:كان ترتيب مجالات درجة ممارسـة المـشرف التربـوي لأدواره حـسب استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة على النحو التالي: المجال المهني, مجـال السمات الشخصية, المجال الأكاديمي, المجال الاجتماعي، وإنه لا توجـد فروقـات ذات دلالة إحصائية في تقديرات المديرين والمعلمين على جميع مجالات الدراسـة

تعزى لمتغير المؤهل العلمي, والخبرة التدريـسية، وتوجـد فروقـات ذات دلالـة إحصائية في تقديرات المعلمين لمجال السمات الشخصية تعـزى لمتغيـر الخبـرة التدريسية.

وقد ضمن الباحث دراسته بالتوصيات التالية:

تنمية مهارات المشرف التربوي لأدواره الإشرافية،النظر في معـايير اختيـار المشرف التربوي سواء على نطاق الوزارة أو إدارات التعليم، عقد دورات تدريبية لمن يتقلد مهام الإشراف التربوي الميداني وتزويـدهم بالمهـارات اللازمة،تزويـد المدارس والمعلمين بالإجراءات الإشرافية للمشرف التربوي والممارسـات داخـل قاعة الدراسة.

وفي دراسة القرني، والزهراني (2005) والتي هدفت تحديـد درجـة تطـوير الإشراف التربوي لعناصر العملية التربوية وللإجابة عن تساؤلاتهما صمما استبانة تكونت من (70) فقرة، قسمت إلى ثلاثة محاور: (المعلم، التلميذ، المنهج). وتكونت عينة الدراسة من (65) مشرفاً تربوياً وتوصل الباحثان إلى نتائج عدة من أهمها:

إن درجة تطوير الإشراف التربـوي لعناصـر العمليـة التربويـة (المعلـم، التلميذ،المنهج) جاءت بمتوسط مرتفع بلغ (2.26)،أما فيما يتعلق بترتيب المحـاور جاءت على النحو التالي:

(جاء محور المعلم بالمرتبة الأولى-ومحور المنهج بالمرتبة الثانيـة-ومحـور التلميذ بالمرتبة الثالثة)، وجاءت المتوسطات متقاربة تعكس بـصفة عامـة درجـة تطوير الإشراف التربوي لعناصر العملية التربوية، إلا أنها ترتفع في محور المعلم، وتقل في محوري المنهج والتلميذ.

وقد أوصت الدراسة بتوصيات عدة منها:

إعداد المشرفين التربويين إعدادا فنياً ومهنياً، والاستمرار في عقـد الـدورات التدريبية للمشرفين التربويين وتزويد مراكز الإشراف التربوي بالدراسات التربوية الحديثة،والاهتمام بما يتعلق بالجانب الإداري للمشرف التربوي لكي يقوم بـدورة الفني المطلوب.

كما أجرت الحمدان (2006) دراسة هدفت التعرف على دور المشرفة التربوية في تحسين العملية التعليمية في المجالات التالية (تخطيط المواقف التعليمية الصفية، المناهج، التطوير المهني للمعلمات، الاختبارات الإدارة الصفية، العلاقات مع الزميلات والمجتمع المحلي). كما هدفت التعرف على مدى وجود اختلاف في تصورات المعلمات لدور المشرفة التربوية في تحسين العملية التعليمية، واشتمل مجتمع الدراسة على (415) معلمة، استخدمت الباحثة استبانة لجمع البيانات، اشتملت على (49) فقرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة:

إن دور المشرفة التربوية في تحسين العملية التعليمية جاءت بدرجات مختلفة، فقد كان لدور المشرفة التربوية درجة متوسطة في مجال العلاقة مع الزميلات والمجتمع المحلي ومجال التخطيط ومجال المناهج وتقويمها ومجال المواقف التعليمية الصفية ومجال الاختبارات ومجال التطوير المهني للمعلمات، في حين حصل مجال الإدارة الصفية على درجة منخفضة، وتعتمد المشرفة التربوية على الزيارة الصفية فقط دون تنوع الأساليب الإشرافية، وأنها لا تكشف عن خطتها الإشرافية ولا عن أهدافها المستقبلية للمعلمات.وأن درجة تزويد المشرفة التربوية للمعلمات بالنشرات التربوية الحديثة والقرارات الموجهة وإعداد البحوث الإجرائية منخفضة.

وذكرت الباحثة ضمن دراستها عدد من التوصيات:

العمل على تنوع الأساليب الإشرافية، وزيادة عدد الزيارات الصفية للمشرفة التربوية خلال العام الدراسي بعدد يبلغ أربعة مرات في العام الدراسي،وأهمية وجود الثقة المتبادلة بين كل من المشرفة التربوية والمعلمة، وأن تحصل المشرفات التربويات على دورات تدريبية في مجال أساليب التدريب الحديثة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

أجرى ستراكان (Strachan,1981) دراسة في استراليا أظهرت نتائجها أن غالبية المعلمين لا يهتمون بالأنماط الإشرافية التقليدية, ويميلون إلى نمط الإشراف الإكلينيكي العلاجي الذي يقوم على الملاحظات التي تبدو في غرفة الصف, لتشجيع المعلم للحصول على تصور واسع عن أدائه، تحت ظروف عادية خالية من الرهبة،

وأظهرت الدراسة أن الإشراف الاكلينكي يؤدي إلى نوع من الصداقة بين المشرف التربوي والمعلم.

وأظهرت دراسة كلابر (Clapper, 1981) والتي هدفت إلى تحديد فاعلية الإشراف الاكلينكي العيادي مقارنة بالإشراف الكلاسيكي ومدى تأثيره على اتجاهات المعلمين نحو علاقة الطالب بالمعلم، وإدارة الصف، ورؤيتهم لسلوك الإشراف بالمقارنة مع الإشراف الكلاسيكي. وطبق الباحث ثلاثة استبانات شملت توجهات المعلمين نحو الطلاب، تقييم إدارة الصف، رؤية المعلمين لسلوك المشرف التربوي.

وتكونت العينة من (60) متطوعاً في المدارس الثانوية في بنسلفانيا. وقد أشارت النتائج أن الإشراف الاكلينكي يغير بشكل كبير في وجهات نظر المعلمين نحو سلوك المشرف التربوي وأن الإشراف بالمشاركة يفيد في رفع كفاءة المعلمين وأدائهم الصفي.

كما أشارت النتائج أن الإشراف الاكلينكي أفضل من التقليدي في تحسين أساليب المعلم وإجراءات التدريس وتحسين العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب.

قام وارد (Word, 1988) بدراسة هدفت الكشف عن الاختلافات في تصورات المعلمين في المدارس الثانوية لسلوك مديرهم الإشرافي وبين السلوك الإشرافي المفضل، وذلك في ستة ولايات أمريكية، استخدم الباحث لغايات هذه الدراسة استبانة لوصف السلوك القيادي. وكان من نتائج هذه الدراسة:

أن معظم المعلمين في الولايات الست المذكورة يفضلون الإشراف التشاركي ويعتقدون أن واقعهم الإشرافي تقليدي مباشر، ويرغبون في الإشراف التربوي غير مباشر، لأنه يتيح لهم التعبير عن آرائهم ومقترحاتهم ومشاعرهم.

وقام جونز (Jones, 2001) بدراسة هدفت إلى اختبار فاعلية الإشراف التربوي على أعضاء هيئة التدريس باستخدام الإشراف الإكلينيكي العيادي كوسيلة للإشراف على أعضاء هيئه التدريس الذين لم يتلقوا أي نوع من التعليم في مهارات التدريس (غير تربويين) كما هدفت تطبيق الإشراف الإكلينيكي العيادي على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس باللغة الانجليزية في بوليفيا, وتكونت عينة الدراسة من (20) معلماً اختارهم عشوائياً كما استخدم المقابلة الشخصية, ولتقييم اتجاهات المعلمين نحو

الإشراف اختار خمسة مجالات هي: الرضا عن البرنامج الإشرافي ككل، والرضا عن مساعدة المشرف التربوي في مجال تحسين المهارات المصادر التي اختارها كدوافع لتنزيل مهارتهم، والرضا عن الإشراف الحالي، والرغبة في تغيير البرنامج الإشرافي الروتيني.

دراسة فهر (Feher, 2001) والتي هدفت إلى تحليل دور المشرفين التربويين في المدارس العامة في الولايات المتحدة من (1970-2000). وكذلك شملت نماذج الإشراف التربوي المتاحة للمشرفين التربويين خلال هذه الفترة.

وطبقت هذه الدراسة على نماذج عامة من المدارس واستخدم الباحث في دراستة طرق البحث التاريخي. وأشارت الدراسة إلى إنه حدث تغيراً أساس في التفكير في الإشراف التربوي عندما نظر المشرفون التربويون للإشراف التربوي بمفهوم اشمل وبطريقه اقل إجرائية، ثم عمل المشرفون التربويون على قضاء معظم الوقت كمقيمين للمعلمين في الفصول وتوصلت الدراسة أيضا إنه لم يتغير دور المشرفين التربويين خلال الفترة الماضية، وأصبحوا متخصصين في المنهج المدرسي.

وأجرى الكو(Elkow, 2005) دراسة هدفت تتبع استمرارية تحسين ممارسات الإشراف التربوي، ونمو التوجيه المهني الذاتي والأداء النوعي بين الكادر التربوي الذي يتخذ من المدرسة قاعدة له. وتم جمع البيانات من خلال المقابلات ومراجعة الوثائق ذات الصلة بالسياسة التربوية.

وتوصلت هذه الدراسة إلى نتائج أهمها أن المجموعة التي خضعت للإشراف الاكلينكي العيادي أكثر رضا في ضوء المساعدة المقدمة لهم لتوجيه سلوكهم من أعضاء المجموعة الضابطة كما أوضحت أن المعلمين أكثر رضا بالإشراف الإكلينيكي العيادي من الإشراف الروتيني.

يتبين من خلال استعراض الدراسات السابقة حول واقع الممارسات الإشرافية التي يمارسها المشرفون التربويون في الميدان التربوي إن موضوع الإشراف التربوي بات أمراً حيوياً للعملية التعليمية التعلمية الفاعلة، وأن المشرف التربوي عليه أن يكتسب هذه الأساليب والممارسات الحديثة وأن ينميها ويفعلها في الميدان التربوي سعياً في تحقيق هدف الإشراف التربوي المنشود وهو تحسين العملية

التعليمية.هذا، وبعد تناول الدراسات السابقة التي تم عرضـها مـن حيـث أعـوام إجراءاتها، وموضوعاتها وأماكنها عربياً وأجنبيا وعيناتها وأساليبها الإحصائية يمكن توضيح ما يلي:

1. تتفق هذه الدراسة مع الدراسات التي تناولت الممارسات الإشرافية وأهـدافها ومجالاتها ومهامها وأدوارها، بحيث تتقارب الموضوعات التي تناولتها فـي موضوع الدراسة الحالية والمتمثلة فـي الممارسـات الإشـرافية والمهـام والواجبات التي يقوم بها المشرفون التربويون، حيث تتشابه مـع كـل مـن الدراسات السابقة : الدويك (1980)، استركان (Strachan,1981)، وكلابر (Clapper, 1981) ، ودراسة وارد (Word,1980)، ومقابلـة (2000)، وهندم (1987)، وجونز (Jones,1990)، والبابطين (1993). وقد اسـتفاد الباحث من هذه الدراسات بإختيار مجالات الدراسة.
2. تختلف هذه الدراسة مع الدراسات الـسابقة والتـي اهتمـت بالممارسـات الإشرافية التقليدية للمشرفين التربـويين مثـل الثبيتـي (1998)، الغامـدي (1994)، الدهيسات (2004)،الحماد (2000).كما أن هذه الدراسة جـاءت لتلقي الضوء على الدور الفني الإشرافي الذي هو معني بتحـسين العمليـة الإشرافية وتحسين ممارساتها في الميدان.
3. الاستفادة من نتائج وتوصيات الدراسات السابقة والأدب النظري حيث اعتمد عليها الباحث في تحديـد مـشكلة الدراسـة كدراسـة الـسويلم (2004)، والجميل(2003).

الفصـل الثالـث
الطريقـة والإجـراءات

1.3 منهجية الدراسة:

استندت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وتم تطوير استبانةٌ خاصـة لواقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين من وجهة نظر المعلمين في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية اعتماداً على بعض الدراسات وتم تغطية الدراسة في جانبها النظري بالاعتماد على المصادر الجاهزة التي شـملت الكتـب والـدوريات والمراجع العربية والأجنبية. ويشتمل هذا الفصل كذلك على الطريقة والإجـراءات، وعلى وصف شامل لمجتمع الدراسة وعينتها، والأداة المستخدمة فيها وإجراءاتهـا، كما يشمل وصف لتصميمها ومن ثم توضيح للإجراءات المتبعة من حيـث صـدق الأداة وثباتها،والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائجها.

2.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي التعليم العام في المدارس الحكومية للبنين فـي منطقة تبوك، بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (4479) معلمـاً يدرسـون جميع المواد الدراسية للعام الدراسي (2006-2007) ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (1) والذي يبين مجتمع الدراسة من المعلمين.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيراتها.

الخبرة	المرحلة	المؤهل		المجموع
		تربوي	غير تربوي	
1-5	الابتدائية	610	85	695
	المتوسطة	322	42	364
	الثانوية	323	59	382
	المجموع	**1255**	**186**	**1441**
6-10	الابتدائية	703	89	792
	المتوسطة	569	101	670
	الثانوية	229	98	327
	المجموع	**1501**	**288**	**1789**
أكثر من 10 سنوات	الابتدائية	418	74	492
	المتوسطة	217	65	282
	الثانوية	413	62	475
	المجموع	**1048**	**201**	**1249**
	المجموع الكلي			**4479**

3.3 عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة وهي مدينة تبوك ومحافظاتها والمراكز التابعة لها بنسبة (11%) من مجتمع الدراسة، بلغ حجمها (493) معلماً، وقد وجد أن ما مجموعة (483) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي بنسبة (98%) من حجم العينة. والجدول رقم (2) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيراتها:

جدول رقم (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

الخبرة	المرحلة	المؤهل		المجموع
		تربوي	غير تربوي	
1-5	الابتدائية	62	10	72
	المتوسطة	35	5	40
	الثانوية	36	7	43
	المجموع	**133**	**22**	**155**
6-10	الابتدائية	72	10	82
	المتوسطة	59	13	72
	الثانوية	25	11	36
	المجموع	**156**	**34**	**190**
أكثر من 10 سنوات	الابتدائية	43	10	53
	المتوسطة	25	9	34
	الثانوية	44	7	51
	المجموع	**112**	**26**	**138**
	مجموع العينة الكلي			**483**

4.3 أداة الدراسة:

قام الباحث بتطوير أداة الدراسة (استبانة) اعتماداً على الأدب التربوي والدراسات السابقة واستشارة ذوي الخبرة والاختصاص، تقيس واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين من خلال:

1. مراجعة الأدب التربوي السابق.
2. الاستعانة بخبرات وآراء ذوي الخبرة والاختصاص من التربويين بالمملكة العربية السعودية والأردن.
3. الدارسات السابقة العربية والأجنبية. مقابلة (2000)، ستراك (2004).
4. خبرة الباحث كمشرف تربوي وتدريب تربوي.

وعليه تم بناء أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال وضع قائمة بأهم الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين تتكون من (60) فقرة وممارسة إشرافية موزعة على أربع مجالات رئيسية هي:

1. الإشراف الإكلينيكي، ويقاس بالفقرات (1-21).
2. والإشراف بالأهداف، ويقاس بالفقرات (22-40).
3. والإشراف التشاركي، ويقاس بالفقرات (41-50).
4. والإشراف الشامل، ويقاس بالفقرات (51-60).

وقد تم تدرج صياغة الفقرات بشكل أولي باستخدام التدرج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد،غير موافق، غير موافق بشدة) وتمثل رقمياً على الترتيب (1، 2، 3، 4، 5).

واشتمل القسم الأول من الاستبانة على معلومات أولية تتضمن، الخبرة، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية. أما القسم الثاني اشتمل على الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين مع بيان هدف الدراسة وتعليماتها بقصد طريقة الإجابة عليها.

5.3 صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم(15) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في الجامعات الأردنية وجامعة الملك سعود بالرياض وكلية المعلمين بتبوك وكلية التربية للبنات بالرياض، ومن المتخصصين في الميدان التربوي في الإدارة العامة للتربية والتعليم في منطقة تبوك. وذلك للتأكد من مدى سلامة فقرات الأداة لغوياً ومضموناً ومدى انتمائها لمجالات الدراسة، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين، فقد تم تعديل فقرات الأداة حسب ملاحظات المحكمين حيث حذفت (6) فقرات ودمجت (4) فقرات في مجالات أخرى حتى ظهرت الاستبانة بصورتها النهائية. وقد كانت الفقرات قبل التحكيم (70) فقرة وأصبحت بعد التحكيم (60) فقرة.

6.3 ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة تم حساب معاملات الثبات بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلماً من خارج عينة الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار(test-retest) وبفارق زمني مدته أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني،

وبهدف استخراج معامل الارتباط بين أداء العينة في التطبيقين تم احتساب معامـل ارتباط بيرسون وقد بلغ (0.94، 0.91، 0.90، 0.91) لجميع مجالاتهـا والجـدول رقم (3) يبين قيم معاملات الارتباط لمجالات الدراسة:

جدول رقم (3)

قيم معاملات الارتباط بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار لمجالات الدراسة

الممارسة الإشرافية	معامل الارتباط
الإشراف الإكلينيكي	0.94
الإشراف بالأهداف	0.91
الإشراف التشاركي	0.90
الإشراف الشامل	0.91
المجموع	0.98

ويلاحظ أن قيم معاملات الارتباط السابقة كانت مرتفعة ومناسـبة لأغـراض الدراسة الحالية، وفيما يتعلق بالاتساق الداخلي، فقد تم احتساب قيم معاملات الثبات بطريقة (معادلة كرونباخ ألفا)، وقد كانت القيم مرتفعة وتدلل على الثبات والاتـساق الداخلي لفقرات الأداة، والجدول رقم (4) يبين قيم معاملات الثبـات لكـل أسـلوب إشرافي وللأساليب ككل:

جدول رقم (4)

قيم معاملات الثبات لكل أسلوب إشرافي وللأساليب ككل

الممارسة الإشرافية	معامل الثبات
الإشراف الإكلينيكي	0.94
الإشراف بالأهداف	0.95
الإشراف التشاركي	0.92
الإشراف الشامل	0.89
المجموع	0.98

7.3 متغيرات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات التالية:

1. المرحلة التعليمية ولها ثلاث مستويات مستقلة هي: المرحلـة الابتدائيـة-المرحلة المتوسطة-المرحلة الثانوية.
2. المؤهل العلمي وله مستويان: تربوي وغير تربوي.

3. الخبرة ولها ثلاث مستويات:

أ من 1-5 سنوات.

ب من 6-10 سنوات.

ج أكثر من 10سنوات.

المتغير التابع: تقديرات المعلمين لواقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية في ضوء الأساليب الإشرافية المعاصرة.

8.3 المعالجة الإحصائية:

أدخلت البيانات الإحصائية المستخلصة من أداة الدراسة في الحاسوب حيث تم تحليل البيانات باستخدام برنامج (**SPSS**) وعند إدخال بيانات الدراسة للحاسب الآلي أعطيت استجابات أفراد عينة البحث على كل مفردة من مفردات الاستبانة وزناً للحكم على مدى ممارسة الأساليب الإشرافية في ضوء سلم خماسي متدرج كالتالي:

1. من 1-2 منخفض.
2. من 2.01-3.5 متوسط.
3. وأكثر من 3.51 عالي.

وقد استخدم الباحث في تحليل بيانات الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

1. للإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والتكرارات والانحرافات المعيارية وذلك لمعرفة درجة ممارسة المشرفين التربويين للأساليب الإشرافية المعاصرة وذلك للسؤال الأول.
2. استخدم الباحث تحليل التباين الثلاثي (3-WAYANOVA) وذلك عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$).

الفصل الرابع
عرض النتائج

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة الحالية حسب أسـئلتها، و ذلـك بعـد تطبيق أداة الدراسة وجمع البيانات وتحليلها وما توصلت إليه من نتائج في ضوء ما تم تحديده من أهداف، حيث حاولت الدراسة التعرف على واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية في ضوء الأسـاليب الإشرافية المعاصرة من وجهة نظر المعلمين، كما حاولت الدراسة معرفـة تـأثير متغيرات المرحلة التعليمية والمؤهل والخبرة وكانت أسئلة الدراسة كما يلي:

1. ما واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بمنطقة تبوك في المملكـة العربية السعودية في ضوء الأساليب الإشرافية المعاصرة من وجهـة نظـر المعلمين أنفسهم؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مـستوى دلالـة ($0.05\geq\alpha$) فـي الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين تعزى للمرحلة الدراسية والمؤهـل العلمي والخبرة التعليمية والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها؟

وفيما يلي عرض للنتائج التي توصلت لها الدراسة :

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بمنطقة تبوك فـي المملكـة العربية السعودية في ضوء الأساليب الإشرافية المعاصرة من وجهة نظر المعلمـين أنفسهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة حسب أسلوب الإشراف المعاصر، وكذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على كل أسلوب إشرافي والجداول (5، 6، 7، 8، 9، 10) تبين نتائج ذلك وقد تم ترتيب الفقرات تنازلياً حـسب قـيم المتوسطات الحسابية.

الأسلوب الأول: الإشراف الإكلينيكي.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على أسلوب الإشراف الإكلينيكي الذي يمارسه المشرف التربوي، مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
9	يقدم للمعلمين الملاحظات والإرشادات عن الأداء الصفي وكيفية تحسينه.	4.13	0.96	مرتفع
18	يبني علاقة ثقة وألفة مع المعلمين مبنية على الاحترام المتبادل.	3.91	1.28	مرتفع
10	يقدر عمل المعلمين وشعرهم بأهمية الإنجازات.	3.85	1.31	مرتفع
4	يشعر المعلمين بأن الهدف من الزيارة هو تطوير المهارات وتحسين الأداء.	3.81	1.35	مرتفع
2	يلم بمهارات الملاحظات وتنظيم إدارة الوقت.	3.74	1.11	مرتفع
5	يركز على السلوك التدريسي الملاحظ للمعلمين.	3.69	1.06	مرتفع
12	يسهم المشرف التربوي إلى أن يكون المعلمون مدركين لأدوارهم.	3.67	1.12	مرتفع
20	يتابع مع المعلمين كل ما يستجد من وسائل تعليمية حديثة يمكن توظيفها في تنفيذ الدروس.	3.67	1.30	مرتفع
15	يحلل عملية التدريس التي يقوم بها المعلمون وتفاعلهم مع الطلاب.	3.67	1.10	مرتفع
3	يشرك المعلمين في عمليات التخطيط للمهارات التعليمية المستهدفة.	3.66	1.26	مرتفع
19	يشرك المعلمين في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية بما يتناسب مع متطلبات العصر.	3.64	1.32	مرتفع
21	يشرك المعلمين في وضع الخطط العلاجية العلمية والمهنية.	3.59	1.25	مرتفع
8	يساعد المعلمين على التعرف على طرق وأساليب تدريس معاصرة.	3.59	1.40	مرتفع
14	يطور خطته لتحسين أداء المعلم بالتشاور معه.	3.57	1.31	مرتفع
6	يشارك المعلمين على تحليل الموقف الصفي التي أجريت عليه الملاحظة.	3.55	1.13	مرتفع
16	يحدد مع المعلمين نوع السلوك المراد تعديله.	3.50	1.27	متوسط
17	يطبق أساليب مهارات التفكير العلمي في تحليل الدروس.	3.49	1.13	متوسط
1	يعقد لقاءات مع المعلمين لتخطيط الموقف الصفي.	3.39	1.36	متوسط
13	يستخدم تقنيات تربوية متطورة في عملية الإشراف.	3.32	1.40	متوسط
7	يطلع المعلمين على الخطة الفصلية التي قام بإعدادها.	3.31	1.39	متوسط
11	ينظم المشرف التربوي دورات تدريبية لمعلميه خلال العام الدراسي وفق الاحتياجات التدريبية لهم.	2.92	1.48	متوسط
	المتوسط الحسابي العام	**3.61**	**0.93**	**مرتفع**

يتبين من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أسلوب الإشراف الإكلينيكي قد بلغ (3.60) وانحراف معياري مقداره(0.93) ويمثل درجة تقدير مرتفعة من وجهة نظر المعلمين، وأن متوسط تقديرات المعلمين على الفقرات المتعلقة بأسلوب الإشراف الإكلينيكي (1، 7، 1، 13، 16، 17) كانت درجة ممارستها متوسط وتراوح مقدار الوسط الحسابي لها بين (2.92-3.49)، أما باقي الفقرات فكانت درجة ممارستها مرتفع ولم يوجد أي فقرة كان مدى ممارستها منخفض، وإن أهم فقرة بالنسبة للمعلمين هي (يقدم للمعلمين الملاحظات والإرشادات عن الأداء الصفي وكيفية تحسينه) حيث كان قيمة الوسط الحسابي لها (4.13)، فيما كانت أقل فقرة هي (ينظم المشرف التربوي دورات تدريبية لمعلميه خلال العام الدراسي وفق الاحتياجات التدريبية لهم)، حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي لها (2.92).

الأسلوب الثاني: الإشراف بالأهداف.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على أسلوب الإشراف بالأهداف الذي يمارسه المشرف التربوي، مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
28	يحترم شخصية المعلمين ومقدراتهم الخاصة.	4.12	1.10	مرتفع
29	يشعر المعلمين بأهمية العمل الذي يقومون به.	3.96	1.17	مرتفع
39	يناقش المعلمين في مدى تحقق الأهداف التي تم صياغتها.	3.76	1.09	مرتفع
30	يتبنى النقد الإيجابي البناء في تقويم أداء المعلمين.	3.72	1.30	مرتفع
38	يعزز قدرات المعلمين وثقتهم بأنفسهم.	3.72	1.27	مرتفع
31	يراعي ميول ورغبات المعلمين أثناء إبدائه الملاحظات والأفكار التي يقدمها للتطوير.	3.70	1.33	مرتفع
22	يدرب المعلمين على كيفية صياغة الأهداف العامة والخاصة.	3.67	1.15	مرتفع
26	يساعد المعلمين في تحديد واستخدام طرق التقويم الملائمة للأهداف التعليم.	3.65	1.19	مرتفع
25	يساعد المعلمين على كيفية استخدام المواد والوسائل التعليمية في عملية التدريس.	3.63	1.29	مرتفع
40	يوجه المعلمين إلى تحديد استراتيجيات التعلم والتعليم الملائمة بتحقيق الأهداف المطلوبة.	3.61	1.13	مرتفع
35	يوضح للمعلمين العلاقة بين مضمون المنهج والأهداف المحددة له.	3.61	1.09	مرتفع
34	يحدد الأساليب اللازمة لتقويم كل مرحلة تعليمية.	3.59	1.12	مرتفع
23	يدرس النتائج التي تم التوصل إليها ويوازنها بالأهداف التي حددها مسبقاً.	3.51	1.16	مرتفع
33	يصوغ أهداف خطته على شكل نواتج تعليمية.	3.51	1.09	مرتفع
27	يتخذ القرارات المناسبة في ضوء النتائج لتحديد الأعمال والإجراءات المطلوبة.	3.51	1.13	مرتفع
36	يساعد المعلمين في تقويم المنهاج والكتاب المدرسي والنشاطات المرافقة لهما.	3.47	1.23	مرتفع
37	يضع مع المعلمين الخطط والبدائل من أجل المحاورة معهم.	3.42	1.22	متوسط
32	يضع خطته الإشرافية بالتعاون مع المدير والمعلمين.	3.31	1.33	متوسط
24	يتفق مع المعلمين على وقت الزيارة الصفية.	2.85	1.43	متوسط
-	**المتوسط الحسابي العام**	**3.60**	**0.95**	**مرتفع**

يتبين من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات أسلوب الإشراف بالأهداف جاء مرتفعاً وقـد بلـغ (3.60) بـانحراف معياري مقداره (0.95) ويمثل درجة تقدير مرتفعة، وإن متوسط تقديرات المعلمين على الفقرات المتعلقة بأسلوب الإشراف بالأهداف(24، 32، 36، 37) كان درجـة ممارستها متوسط وتراوح مقدار الوسط الحسابي لها بين (2.85-3.47) أما بـاقي الفقرات فكان ممارستها مرتفع ولم يوجد أي فقرة كان درجة ممارستها مـنخفض، وإن أهم فقرة بالنسبة للمعلمين هي (يحترم شخصية المعلمين ومقدراتهم الخاصـة) حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لها (4.12)، فيما كانت أقل فقرة هي (يتفق مـع المعلمين على وقت الزيارة الصفية)، حيث بلغت قيمـة المتوسـط الحـسابي لهـا (2.85).

الأسلوب الثالث: الإشراف التشاركي.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على أسلوب الإشراف التشاركي الذي يمارسه المشرف التربوي مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
47	يحث المعلمين على تبادل الزيارات من أجل تبـادل الخبـرات بينهم.	4.12	0.90	مرتفع
44	يساعد المعلمين الجدد ويرفع من روحهم المعنوية.	3.85	1.28	مرتفع
42	يسعى إلى تكوين علاقة جيدة بين إدارة المدرسة والمعلمين.	3.82	1.22	مرتفع
45	يطلع المعلمين على الأساليب الفعالة في إدارة الـصف وكيفيـة تحسينها.	3.76	1.20	مرتفع
46	ينمي مستوى الدافعية لدى المعلمين نحو مهنتهم.	3.73	1.21	مرتفع
43	يساعد المعلمين في تنمية قدرات الطلاب ومواهبهم مـن خـلال الأنشطة التعليمية.	3.71	1.24	مرتفع
48	يشرك المعلمين في وضع الخطط العلاجية لمـشكلات الطـلاب التحصيلية.	3.67	1.24	مرتفع
49	يساعد المعلمين على تنفيذ محتويات الكتب المدرسية.	3.67	1.14	مرتفع
41	يحدد بمشاركة المعلمين معايير التقويم المناسبة للطلبة.	3.64	1.16	مرتفع
50	يقوم عمله الإشرافي من خلال أداء المعلم.	3.53	1.21	مرتفع
-	**المتوسط الحسابي العام**	**3.75**	**0.95**	**مرتفع**

يبين الجدول (7) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينـة الدراسـة على أسلوب الإشراف التشاركي قد بلغ (3.75) وانحراف معياري مقـداره (0.95) ويمثل درجة تقدير مرتفعة، وان متوسط تقديرات المعلمين علـى جميـع الفقـرات المتعلقة بأسلوب الإشراف التشاركي كان مدى ممارستها مرتفـع وتـراوح مقـدار الوسط الحسابي لها بين (3.53-4.12) ولم يوجد أي فقرة كانت درجة ممارسـتها منخفضة، وإن أهم فقرة بالنسبة للمعلمين هي (يحث المعلمين على تبادل الزيـارات من أجل تبادل الخبرات بينهم) حيث كانت قيمة الوسط الحسابي لها (4.12)، فيمـا كانت أقل فقرة هي (يقوم عمله الإشرافي من خلال أداء المعلم)، حيث بلغت قيمـة الوسط الحسابي لها (3.53).

الأسلوب الرابع: الإشراف الشامل.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على أسلوب الإشراف الشامل الذي يمارسه المشرف التربوي مرتبة تنازليا.

رقم الفقرة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
53	يشجع المعلمين على عرض المشكلات التي تواجههم ويسهم في حلها قدر الإمكان.	3.67	1.29	مرتفع
56	يزود المعلمين بالأمثلة والوقائع التي تسهل عليهم فهم المفردة العلمية للطلبة.	3.67	1.16	مرتفع
54	يهدف إلى تحقيق التطوير الشامل في العملية التربوية دون النظرة الجزئية.	3.62	1.14	مرتفع
55	يضع خطته الشاملة بالتركيز على عناصر العملية التربوية.	3.62	1.08	مرتفع
52	يحلل الموقف الصفي إلى عناصر أساسية.	3.49	1.04	متوسط
51	يستفيد من التغذية الراجعة ويعدها أساساً لعمله الإشرافي.	3.49	1.07	متوسط
58	يقوم الموقف الصفي بموضوعية.	3.47	1.18	متوسط
57	عقد ندوات تربوية للمعلمين لتنميتهم مهنياً.	3.43	1.32	متوسط
60	يطلع المعلمين على الممارسات الإشرافية المعاصرة في الميدان التربوي.	3.34	1.35	متوسط
59	يشجع المعلمين على القيام بإجراء البحوث والدراسات التربوية المتخصصة.	2.98	1.27	متوسط
-	**المتوسط الحسابي العام**	**3.48**	**0.95**	**متوسط**

يبين الجدول (8) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أسلوب الإشراف الشامل قد بلغ (3.48) وانحراف معياري مقداره (0.95) ويمثل درجة تقدير متوسطة، وأن متوسط تقديرات المعلمين على الفقرات المتعلقة بأسلوب الإشراف الشامل (51، 52، 57، 58، 59، 60) كانت درجة ممارستها متوسطة وتراوح مقدار الوسط الحسابي لها بين (2.98-3.67)، أما باقي الفقرات فكانت درجة ممارستها مرتفعة ولم يوجد أي فقرة كان مدى ممارستها منخفض، وإن أهم فقرة بالنسبة للمعلمين هي (يشجع المعلمين على عرض المشكلات التي تواجههم و يسهم في حلها قدر الإمكان) حيث كان قيمة الوسط الحسابي لها (3.67)، فيما كانت أقل فقرة هي (يشجع المعلمين

على القيام بإجراء البحوث والدراسات التربوية المتخصصة)، حيث بلغت قيمـة الوسـط الحسابي لها (2.98).

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على كل أسلوب إشرافي والأساليب مجتمعة

رقم المجال	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	الإشراف الإكلينيكي	3.61	0.93	مرتفع
2	الإشراف بالأهداف	3.60	0.95	مرتفع
3	الإشراف التشاركي	3.75	0.95	مرتفع
4	الإشراف الشامل	3.48	0.96	متوسط
-	**المجالات كافة**	**3.58**	**0.91**	**مرتفع**

يبين الجدول (9) أن درجة ممارسة الأساليب الإشرافية المعاصرة الأربعـة كانـت مرتفعة، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (3.60-3.75)، أما تقديرات أسلوب الإشراف الشامل فكانت متوسطة وبلغت قيمة الوسط الحسابي (3.48)، وكان تقدير أفراد عينة الدراسة على الأساليب الإشرافية المعاصرة الأربعة مجتمعة مرتفع. حيث جاء مجال الإشراف الإكلينيكي في المرتبة الأولى، تلاه مجال الإشراف التشاركي، ثـم مجـال الإشراف بالأهداف، وأخيراً جاء مجال الإشراف الشامل.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين تعزى للمرحلة الدراسية والمؤهل العلمي والخبرة التعليمية والتفاعلات الثنائية، والثلاثية بينها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات متغيرات الدراسة لكل أسلوب إشرافي على حده وللأساليب الأربعة مجتمعة والجدول (10) يبين ذلك:

جدول(10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات متغيرات الدراسة لكل أسلوب إشرافي على حده.

المرحلة	المؤهل	الخبرة	الإكلينيكي		الأهداف		التشاركي		الشامل	
			الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي
ابتدائي	تربوي	5-1	1.01	3.10	1.00	3.41	1.05	3.30	0.98	3.30
		10-6	0.92	3.39	0.96	3.68	0.95	3.51	0.91	3.42
		أكثر من 10	1.22	3.37	1.13	3.77	1.10	3.53	1.13	3.61
	غير تربوي	5-1	0.91	3.38	0.76	3.71	0.95	3.56	0.80	3.48
		10-6	1.22	2.75	1.28	2.91	1.21	2.70	1.11	2.69
		أكثر من 10	1.22	3.50	1.14	3.81	1.16	3.67	1.26	3.72
متوسط	تربوي	5-1	0.99	3.33	1.06	3.56	1.01	3.48	0.84	3.43
		10-6	0.88	3.47	0.83	3.81	0.89	3.64	0.92	3.65
		أكثر من 10	0.84	3.84	0.80	4.17	0.76	4.00	0.81	4.12
	غير تربوي	5-1	0.63	4.04	0.61	4.20	0.35	4.0	0.61	3.82
		10-6	0.80	3.69	0.68	3.82	0.89	3.79	0.84	3.56
		أكثر من 10	0.67	3.94	0.63	4.28	0.61	4.08	0.3	4.22
ثانوي	تربوي	5-1	0.82	3.66	0.74	3.81	0.81	3.72	0.76	3.58
		10-6	0.95	3.59	1.00	3.61	0.89	3.52	0.88	3.69
		أكثر من 10	0.89	3.77	0.88	4.06	0.89	3.90	0.89	4.07
	غير تربوي	5-1	0.31	3.87	0.40	4.22	0.56	3.72	0.42	3.89
		10-6	0.94	3.74	0.93	3.92	0.85	3.72	0.62	3.69
		أكثر من 10	0.44	3.61	0.39	3.91	0.36	3.71	0.28	3.82

كما تم إجراء تحليل التباين الثلاثي لكل أسلوب إشرافي لوحده و للأساليب الإشرافية المعاصرة الأربعة مجتمعة، والجدول (11) يبين نتائج تحليل التباين الثلاثي لأسلوب الأشراف الإكلينيكي.

جدول(11)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لأسلوب الأشراف الإكلينيكي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المرحلة	11.192	2	5.596	6.767 *	0.001
المؤهل	0.0046	1	0.0046	0.001	0.981
الخبرة	10.781	2	5.391	6.518 *	0.002
المرحلةXالمؤهل	.895	2	0.447	0.541	0.583
المرحلةXالخبرة	1.826	4	0.457	0.552	0.698
المؤهلXالخبرة	3.454	2	1.727	2.088	0.125
المرحلةXالمؤهلXالخبرة	2.334	4	0.583	0.706	0.588
الخطأ	384.575	465	0.827	6.767	
المجموع	414.496	482			

* **ذات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة**($\alpha \geq 0.05$)

يبين الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في ممارسة أسلوب الإشراف الإكلينيكي تعزى للمرحلة التعليمية وسنوات الخبرة, اعتماداً على قيمة (ف) المحسوبة الظاهرة في الجدول أعلاه والبالغة على التوالي (6.767، 6.518) ومستوى دلالة (α = 0.001، 0.002) وهي معنوية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$). ولمعرفة لصالح من كانت الفروق، تم إجراء اختبار شيفيه لمتغيرات: المرحلة التعليمية وسنوات الخبرة، والجدول (12) يبين ذلك:

جدول (12)

نتائج مقارنات شيفيه للفرق بين المتوسطات الحسابية لكل من المرحلة التعليمية وسنوات الخبرة لأسلوب الأشراف الإكلينيكي

المتغير			فرق المتوسطات	مستوى الدلالة
المرحلة	ابتدائي	متوسطة	-0.30*	0.008
		ثانوي	-.0404*	0.000
الخبرة	1-5	أكثر من 10	-0.46*	0.000
	6-10	أكثر من 10	-0.39*	0.001

* **الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \geq 0.05$).**

يلاحظ من الجدول (12) أن الفروق كانت لـصالح المعلمـين فـي المرحلـة المتوسطة والثانوية على حساب المعلمين في المرحلة الابتدائيـة وقـد بلـغ فـرق المتوسطات على التوالي(0.30، 0.40). وفيما يتعلق بمتغير الخبرة فقـد أظهـرت نتائج الجدول السابق رقم (12) أن الفروق كانت لصالح ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) على حساب ذوي الخبرة ضمن الفئتين (1-5 سنوات، 6-10 سنوات) وقد بلغ فرق المتوسطات على التوالي (0.46، 0.39) وهي معنوية عند مستوى دلالـة (α $\geq$ 0.05).

جدول(13)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لأسلوب الأشراف بالأهداف.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المرحلة	10.206	2	5.103	5.747 *	.003
المؤهل	.128	1	.128	.145	.704
الخبرة	5.651	2	2.825	3.182*	.042
المرحلةXالمؤهل	1.765	2	.882	.994	.371
المرحلةXالخبرة	.955	4	.239	.269	.898
المؤهلXالخبرة	2.287	2	1.143	1.288	.277
المرحلةXالمؤهلXالخبرة	4.855	4	1.214	1.367	.244
الخطأ	412.849	465	.888		
المجموع	438.696	482			

ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α $\geq$ 0.05)

يبين الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مـستوى الدلالـة (α $\geq$ 0.05) في ممارسة أسلوب الأشراف بالأهداف تعـزى للمرحلـة التعليميـة وسنوات الخبرة, اعتمـادا علـى قيمـة (ف) المحـسوبة البالغـة علـى التـوالي (5.747، 3.182) وهي معنوية عند مستوى دلالة (α $\geq$ 0.05). و لمعرفة الفروق تم إجراء مقارنات بعدية بطريقة اختبار شيفيه لكل من المرحلة التعليمية وسـنوات الخبرة والجدول (14) يبين ذلك.

جدول (14)

نتائج مقارنات شيفيه للفرق بين المتوسطات الحسابية لكل من المرحلة التعليمية وسنوات الخبرة لأسلوب الأشراف بالأهداف.

المتغير			فرق المتوسطات	مستوى الدلالة
المرحلة	ابتدائي	متوسطة	-0.29*	.018
		ثانوي	-0.32*	.010
الخبرة	1-5	أكثر من 10	-0.29*	.030

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة** (α ≥ 0.05)

يظهر من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α ≥ 0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة الأشراف بالأهداف للمعلمين حسب المرحلة الدراسية وسنوات الخبرة. وقد كانت الفروق لصالح مرحلتي المتوسطة والثانوية على حساب المرحلة الابتدائية وقد بلغ فرق المتوسطات (0.29، 0.32) وهي معنوية عند مستوى دلالة (α ≥ 0.05) وفيما يتعلق بمتغير الخبرة فقد كانت الفروق لصالح فئة (أكثر من 10 سنوات) على حساب (1-5سنوات) وقد بلغ فرق المتوسطات (0.29) وهو معنوي عند مستوى دلالة (α ≥ 0.05).

جدول(15)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لأسلوب الأشراف التشاركي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المرحلة	9.974	2	4.987	5.712*	0.004
المؤهل	0.614	1	.6140	0.704	0.402
الخبرة	6.607	2	3.303	3.784*	0.023
المرحلةXالمؤهل	2.128	2	1.064	1.219	0.297
المرحلةXالخبرة	1.144	4	0.286	0.327	0.860
المؤهلXالخبرة	3.898	2	1.949	2.232	0.108
المرحلةXالمؤهلXالخبرة	3.439	4	0.860	0.985	0.415
الخطأ	405.970	465	0.873		
المجموع	433.774	482			

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α ≥ 0.05)**

يبين الجدول(15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≥ 0.05) في ممارسة أسلوب الأشراف التشاركي تعزى للمرحلة التعليمية

وسنوات الخبرة , اعتمادا علـى قيمـة (ف) المحـسوبة البالغـة علـى التـوالي (5.712، 3.784) وهي معنوية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$). وقد تـم إجـراء مقارنات بعدية بطريقة اختبار شيفيه لكل من المرحلة التعليمية وسـنوات الخبـرة، والجدول (16) يبين ذلك:

جدول (16)

نتائج مقارنات شيفيه للفرق بين المتوسطات الحسابية لكل من المرحلة التعليمية وسنوات الخبرة لأسلوب الأشراف التشاركي

المتغير			فرق المتوسطات	مستوى الدلالة
المرحلة	ابتدائي	متوسطة	-0.26*	0.032
		ثانوي	-0.30*	0.014
الخبرة	1-5	أكثر من 10	0-.36*	0.004
	6-10	أكثر من 10	-0.28*	0.024

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \geq 0.05$).**

يلاحظ من الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بـين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة الأشراف التشاركي للمعلمين حسب المرحلـة الدراسية وسنوات الخبرة, وقد كانت الفروق لصالح المرحلتين المتوسطة والثانويـة على حساب المرحلة الابتدائية، وبلغ فرق المتوسطات (0.26، 0.30) على التوالي وهي معنوية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)، وفيما يتعلق بمتغير الخبرة فقد كانت الفروق لصالح فئة (أكثر من 10 سنوات) على حساب الفئتين (1-5 سنوات، 6-10 سنوات) وبلغ فرق المتوسطات (0.36، 0.28) وهي معنوية عند مـستوى دلالـة ($\alpha \geq 0.05$).

جدول(17)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لأسلوب الأشراف الشامل.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المرحلة	13.290	2	6.645	7.334*	0.001
المؤهل	0.722	1	0.722	0.797	0.372
الخبرة	2.538	2	1.269	1.401	0.247
المرحلةXالمؤهل	1.958	2	0.979	1.081	0.340
المرحلةXالخبرة	1.085	4	0.271	0.299	0.878
المؤهلXالخبرة	2.592	2	1.296	1.430	0.240
المرحلةXالمؤهلXالخبرة	3.033	4	0.758	0.837	0.502
الخطأ	421.326	465	0.906		
المجموع	446,544	482			

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \geq 0.05$).**

يظهر من الجدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في ممارسة أسلوب الأشراف الشامل تعزى للمرحلة التعليمية، اعتماداً على قيمة (ف) المحسوبة البالغة (7.334) وهي معنوية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) . ولمعرفة لصالح من كانت الفروق تم عمل مقارنات بعدية بطريقة اختبار شيفيه لكل من المرحلة التعليمية والجدول (18) يبين ذالك.

جدول (18)

نتائج مقارنات شيفيه للفرق بين المتوسطات الحسابية للمرحلة التعليمية الأشراف الشامل

	المتغير		فرق المتوسطات	مستوى الدلالة
المرحلة	ابتدائي	متوسطة	-0.29*	0.017
	ثانوي	ابتدائي	0.42*	0.000

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \geq 0.05$)**

يلاحظ من الجدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في درجة ممارسة الإشراف الشامل للمعلمين حسب المرحلة الدراسية, وقد كانت الفروق لصالح المرحلة المتوسطة على حساب المرحلة الابتدائية وقد بلغ فرق المتوسطات (0.29)، ولصالح المرحلة الثانوية على حساب المرحلة الابتدائية وقد بلغ فرق المتوسطات (0.42) وهي معنوية عند مستوى دلالة **.**($\alpha \geq 0.05$)

الفصل الخامس
المناقشة والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها حول واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين في منطقة تبوك فـي ضـوء الأسـاليب الإشـرافية المعاصرة ، ويتضمن التوصيات.

1.5 المناقشة:

هدفت الدراسة معرفة واقع الممارسات الإشرافية المعاصرة للمشرفين التربويين في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية، وللإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بتطوير أداة مكونة من (60) فقرت مدرجة ضمن أربع مجـالات هـي: الإشراف الإكلينيكي، والإشراف بالأهـداف، والإشـراف التـشاركي، والإشـراف الشامل، واتسمت أداة الدراسة بخصائص سيكومترية مناسبة من صدق وثبات، وعند تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وفيما يلي مناقشة النتائج المتعلقة بكل سؤال:

مناقشة نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: ما واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين في منطقة تبوك في ضوء الأساليب الإشرافية المعاصرة من وجهـة نظـر المعلمـين أنفسهم؟.

أشارت النتائج الواردة في الجدول (5) والمتعلقة بالـسؤال الأول أن تقـديرات المعلمين لممارسات المشرفين التربويين كانت مرتفعة للمجالات مجتمعة. ومرتفعة للأسلوب: (الإشراف الإكلينيكي، والإشراف بالأهداف، والإشراف التشاركي)، بينما كانت التقديرات متوسطة في أسلوب الإشراف الشامل.

كما بينت نتائج الدراسة أن مجال الإشراف الإكلينيكي حاز على أعلـى تقـدير حيث بلغ قيمة الوسط الحسابي (3.7549). ويعزى ذلك إلى أن الإشراف الإكلينيكي يؤدي إلى تطوير اتجاهات ايجابية نحو حلاقات التطوير المهني تهدف إلـى تغييـر

فعال في سلوك المعلمين الصفي وأنه يقوم على الملاحظة وإشراك المعلم في تحليل العمليات الصفية، وذلك نظراً لما أشار إليه الأدب التربوي من إن هذا الـنمط مـن الإشراف يتركز في زيادة فاعلية دور المعلم من خلال التفاعل الحقيقي مع المشرف ومن خلال الاشتراك في عمليه التخطيط والملاحظة والتحليل والتقويم والعلاج ممـا يؤدي إلى القضاء على عنصر المفاجأة الذي تعتمد عليـه الأسـاليب القديمـة فـي الإشراف (عبد الهادي, 2000), كذلك إن هذا الأسلوب أقرب الأساليب الإشـرافية للمعلمين لأنه يعتمد على الزيارة الصفية، وهي أكثر الأساليب استخداماً مـن قبـل المشرفين التربويين وتعتمد عليها عملية تقويم المعلمين والحكم علـى الأداء العـام. وتفعيل التقنيات الحديثة في الموقف الصفي. يليه مجال الإشراف بالأهداف وبلغـت قيمة الوسط الحسابي له (3.6091)، وذلك نظراً لما يوفره هذا النمط مـن فرصـه للمعلمين والمشرفين الحديث عن تحسين التعليم وتطويره وتصحيح مواطن الضعف وتعزيز مواطن القوه مما يدعم النمو المهني للمعلم (السعود,2002) وقد يعزي ذلك إلى كون هذا الأسلوب يعتمد على النتائج وتفويض الساطات وتحديد المهمات بـين المعلمين مما يؤدي إلى خلق مواءمة بين أهداف المعلمين وأهداف عملية التـدريس, ومن الجدير بالذكر أن هذا الأسلوب يعزز من ارتفاع مؤشر الرقابة الذاتية للمعلم إذ هو الرقيب على نفسه, ويله مجال الإشراف التشاركي وكانت قيمة الوسط الحـسابي له (3.6003) ويعزى ذلك إلى طبيعة الأهداف المرجوة من هذا الأسلوب من حيث المشاركة في صياغة الأهداف واختيار الاستراتيجيات والمشاركة أيضاً في تحديـد المسؤوليات وهذا مما يولد لدى المعلم رضا عن أداءه.

وكان تقدير ممارسة مجال الإشراف الشامل متوسط حيث كانت قيمة الوسـط الحسابي له(3.4818).

وقد يعزى حصول أسلوب الإشراف الشامل على تقدير متوسط وباقي الأساليب على تقديرات مرتفعة لأن هذا الأسلوب من الإشراف يتطلـب قـدرة عاليـة لـدى المشرف التربوي بالوعي المعرفي والمتعمق للنظام التعليمـي وفلـسفته وغاياتـه وظروفه وواقعه ومشكلاته, هذا بالإضافة إلى النظرة العلمية التربوية الشاملة علـى اعتبارها المحور الرئيس لهذا الأسلوب, وكذلك يحتاج إلى الإطلاع المستمر علـى

المستجدات التربوية مع ضرورة قناعة المشرف بها والحرص على تفعيلها بالميدان, كذلك إن تطبيق آلية المشرف المنسق وإسناد عدد كبير مـن المـدارس للمـشرف التربوي قد زادت من العبء على المشرف وجعلته يؤدى أدواراً مضافة إلى عمله، حيث أصبح المشرف التربوي هو المسؤول عن المدرسة أو المدارس المسندة إليـه من حيث نقل المعلمين وسلامة البناء ومتابعة ذلك مع أقسام الإدارة العامة.

وكـان التقـدير مرتفـع للمجـالات مجتمعـة حيـث بلغـت قيمـة الوسـط الحسابي(3.6094). ويعزى ذلك إلى الاهتمام الذي توليه وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية بالمشرفين التربويين فهي تقوم دائماً بتقديم دورات تدريبية للمشرفين التربويين للإطلاع على ما يستجد من أساليب إشرافية معاصرة .

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التالية: الـدويك (1980) والبـابطين (1993) والزعبي (1994) ومقابلة (2000) وستراكان (Strachan,1981) وكلابر (Clapper,1981) والكو (Elkow,2005) والسقاف (2004)، حيث اعتبرت هذه الدراسات أن الأسلوب الإكلينيكي جاء في درجة عاليـة فـي تطـوير ممارسـات الإشراف التربوي في الموقف الصفي والعملية التعليميـة كاملـة, ودراسـة وارد (word,1988) حيث اعتبرت إن الإشراف التشاركي يتيح لهم التعبير عن آراءهـم ومقترحاتهم ومشاعرهم, ودراسة هندم (1987) حيث أشارت أن نموذج الإشـراف بالأهداف أكثر فاعلية في تحسين اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسـة الثبيتـي (1989) والتـي اعتبرت أن النمط التقليدي هو السائد في الممارسات الإشرافية، ودراسـة الغامـدي (1994) والحماد (2000) حيث أشارت هاتين الدراستين إلى قصور في وضـوح مفهوم الإشراف التربوي الحديث لدى كثير من المعلمين، ودراسة الجميل (2003) التي اعتبرت أن الممارسات الإشرافية التي ينفذها المشرف التربـوي مـع المعلـم جاءت بدرجة غير مرضية.

وللوقوف بصورة تفصيلية على واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربـويين في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين فقد تم تناولهـا على النحو التالي:

1. مجال الإشراف الإكلينيكي:

فيما يتعلق بمجال الإشراف الإكلينيكي فقد احتلت فقرة "يقدم للمعلمين الملاحظات والإرشادات عن الأداء الصفي وكيفية تحسينه" أعلى درجة ممارسة للمشرفين ولعل ذلك يعزى إلى الدور الذي يقوم به المشرف التربوي، حيث أن له أثراً فعـالاً فـي تكوين شخصية المعلم وصقل معارفه، وايفادته بالتطورات الحديثة في ميادين التربية والتعليم, هذا بالإضافة إلى أثرها الكبير في نجاح عمليه التدريس وبقدر مـا تكـون العلاقة بين المشرف التربوي والمعلم إيجابية بقدر ما يتوفر للمعلم الحرية والطمأنينة في إبداء رأيه ومقترحاته.

وقد يعزى ذلك لدور الزيارات الصفية التي تعمل على التحليل الدقيق والمـنظم لنشاط المعلم داخل الصف ومن ثم تحليل القضايا التي يـرى المـشرف التربـوي والمعلم ذات أهمية في النقاش، وبقدر ما يكون هناك اتفاق بين المـشرف التربـوي والمعلم على نقاط الزيارة الصفية بقدر ما تكون النتائج إيجابية تعمل على خلق جوء من الألفة والفائدة تفادياً للنتائج غير مرغوب فيها، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتـائج دراسة: البابطين (1999)، ومقابلة (2000)، والدويك (1980)، والتي أشارت إلى أهمية اللقاء الفردي وتزويد المعلمين بالنشرات عقب الزيارة الـصفية، فـي حـين اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحمدان (2006)، والتي أشارت إلـى تـدني حرص المشرفة التربوية بتزويد المعلمات بالنشرات الحديثة بعد الزيارة الصفية.

في حين احتلت الفقرة "ينظم المشرف التربوي دورات تدريبية لمعلميـه خـلال العام الدراسي وفق الاحتياجات التدريبية لهم" درجة أقل ممارسة للمـشرفين وقـد يعزى ذلك إلى معارضة بعض مديري المدارس لمـشاركة معلمـيهم فـي دورات تدريبية أثناء الدوام الرسمي نظراً لما يؤثر ذلك على سير العمل في مدارسهم حسب اعتقادهم أو عدم تفعيل سجل النمو المهني والوظيفي للمعلـم، حيـث أنـه يكـشف الحاجات التدريبية للمعلم ويطلع المشرف التربوي على ذلك، وقد يعزى أيضاً إلـى نوعية البرامج التي تقدم من قبل المشرفين التربويين أو عدم امتلاك بعضهم مهارات إدارة المشاغل التربوية وحلقات النقاش، هناك قـصور لـدى بعـض المـشرفين التربويين والمعلمين في ثقافة التدريب حيث يعتبرون أن أهمية التدريب فقـط قبـل

الخدمة، أما أثناء الخدمة فالاعتماد على خبراتهم المباشرة في الميدان. وإن كثيراً من المعلمين إنه كلما تقدم في السن تقل رغبته في التدريب، هذا مع التأكيد على إعـداد المعلم اليوم لكي يقوم بأداء عمله بفاعلية أن تكون الجسور مفتوحة ما بينـه وبـين المؤسسات التأهيلية ومراكز التدريب، ولكي يقوم المشرف التربوي بهذه المهمة عليه وضع خطة واضحة وتصور محدد لتحسين ممارسة المعلم للعملية التعليميـة مـن خلال برنامج تدريبي متكامل العناصر والإجراءات؛ لأنه انتهى دور المعلم الحرفي التقليدي وأصبح اليوم يمتلك الكفاية التدريسية والتدريب المتجدد والمستمر في مجال المهنة لمواكبة احدث النظريات والمستجدات التربوية وقد اتفقت هذه النتيجـة مـع نتائج دراسة السقاف (2002) حيث جاءت الدورات التدريبية بمعدل متدني عن بقية مجالات الدراسة, ودراسة الحماد (2000)، والتي أشارت إلى قلة الدورات التدريبية من قبل المشرفين التربويين, ودراسة الغامدي (1994) والتي أشـارت إلـى عـدم إهتمام المشرف التربوي بالدورات التدريبية بسبب قلتها.

2. مجال الإشراف بالأهداف:

احتلت الفقرة "يحترم شخصية المعلمين ومقدراتهم الخاصة" أعلى درجة ممارسة للمشرفين التربويين من وجهة نظر المعلمين، وقد يعزى ذلك إلى كـون المـشرف التربوي قائداً يعمل باستمرار من أجل تفجير مقدرات المعلمين سعياً فـي تطـوير أنفسهم، والتأكيد على ترسيخ مفهوم الاحترام المتبادل بقدراتهم وأفكـارهم والعمـل على إبرازها, وقد يعزى ذلك إلى تبني الإشراف التربوي الحديث مبدأ التـشاركية حيث يسعى المشرف والمعلم الوصول إلى رؤية تطورية هدفها خلـق روح العمـل الجماعي بين المعلمين وتنسيق الجهود وفهم مشاعرهم والثقة بهم, وإشباع حاجـاتهم بإفساح المجال لإبراز مقدراتهم وأعمالهم وصولا إلى الابتكـار والإبـداع لـديهم. والجدير بالذكر أن نتيجة هذه الدراسة اتفقت مع ما جاءت به دراسة مقابلة (2000) والتي توصلت إلى إن المشرف التربوي يحترم عمل المعلمين ويـشعرهم بأهميـة انجازاتهم، حين اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة شطناوي (2002) والتي أفادت برغبة المعلمين في تقدير مشرفيهم للأعمال التي يقدموها. ودراسـة الحمـاد

(2000) والتي توصلات إلى تدخل بعض المشرفين التربويين بطريقة أو بأخرى بعمل المعلمين.

وجاءت الفقرة "يتفق مع المعلمين على وقت الزيارة الصفية" الأقل ممارسة للمشرفين التربويين من وجهة نظر المعلمين، ولعل ذلك يعزى إلى أن المشرفين التربويين يرون إن الزيارة الصفية المفاجئة هي التي تعكس الصورة الحقيقية لعمل المعلم داخل المدرسة, وبالتالي يتعرف المشرف التربوي على الإمكانيات لدى المعلمين ويعزى كذلك إلى ميل بعض المشرفين التربويين من ذوي الخبرة القليلة إلى فرض الرأي والسيطرة وتصيد الأخطاء وعدم فتح قنوات جيدة مع المعلمين على اعتبار إن الإشراف التربوي (تفتيش) وليس تبادل للخبرات، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الغامدي (1994) والتي تفيد إن جميع زيارات المشرفين التربويين للمعلمين مفاجئة ويغلب عليها الطابع التفتيشي، ودراسة الحماد (2000) والتي أكدت على إن المشرف التربوي يتصيد الأخطاء وأن عمله يقوم على التفتيش في كثير من جوانبه.

في حين اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع ما جاءت به دراسة مقابلة (2000) والتي أكدت على اتفاق المشرف التربوي مع المعلم على وقت الزيارة الصفية.

3. مجال الإشراف التشاركي:

جاءت الفقرة "يحث المعلمين على تبادل الزيارات من أجل تبادل الخبرات بينهم" أعلى درجة ممارسة للمشرفين التربويين من وجهة نظر المعلمين وقد يعزى ذلك لحرص الكثير من المعلمين على الاستفادة من خبرات زملائهم في مجال طرق وأساليب التدريس في الموقف الصفي، مما يؤدي إلى زيادة النمو المهني للمعلمين ويشجع المتميز منهم ويحفزه على المزيد من التميز في جو يتسم بالجرأة والصراحة, وعلى افتراض أن المعلمين هم أكثر فاعلية في مساعدة بعضهم على تحقيق أهداف التدريس, أو إلى طبيعة منطقة تبوك، إذ يرتفع بها أعداد المعلمين الجدد الذين يفتقدون الخبرة بسبب حركة التنقل المرتفعة سنوياً، وقد يعزى ذلك إلى أن أسلوب إشراف الأقران الذي يستند إلى روح التعاون المهني, والمشاركة والشعور بالانتماء. ومصدراً هاماً من مصادر الإشراف التربوي، إذ يسعى إلى

تحسين مهارات المعلمين وتطوير ادائهم الصفي وتحقيق فهم مشترك لحاجاتهم وليس إطلاق أحكام تقييميه, وهنا لابد من الإشارة إلى ضرورة التخطيط التشاركي بين المعلم والمشرف التربوي حتى تتحقق أهداف هذا الأسلوب، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الرشيد (2000) والتي أشارت إلى اهتمام المشرف التربوي بتبادل الزيارات بين المعلمين، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة السقاف (2004) حيث جاءت درجة تبادل الزيارات بدرجة متدنية، ودراسة الغامدي (1994) والتي مفادها أن المشرف التربوي لا يشجع المعلمين على زيارة زميل لآخر لنفس التخصص في مدرسة أخرى بسبب عدم التنسيق وتباعد المدارس.

في حين عدت الفقرة "يقوم عمله الإشرافي من خلال أداء المعلم" أقل درجة ممارسة للمشرفين التربويين من وجهة نظر المعلمين، وقد يعزى ذلك إلى اعتقاد الكثير من المعلمين أنه ليس هنالك اعتبار عند المشرفين التربويين في مدى نجاحهم أو عدم نجاحهم في عملهم كمشرفين، أو عدم ثقة المشرفين التربويين في آراء المعلمين إما لمجاملتهم, أو لتوتر العلاقة بينهم, ومما جعلها تمر بأزمة ثقة تحول دون تحقيق الأهداف المطلوبة من هذا التقييم وبالتالي لا يشعرون بالارتياح والتلقائية, وقد يعزى إلى عدم وجود آلية تحدد معايير التقييم لدى المعلمين.

4. مجال الإشراف الشامل:

جاءت الفقرة "يشجع المعلمين على عرض المشكلات التي تواجههم ويسهم في حلها قدر الإمكان" أعلى درجة ممارسة للمشرفين التربويين من وجهة نظر المعلمين. وقد يعزى ذلك إلى الدور الإنساني للمشرف التربوي الذي يقوم على التشاركية ومن خلالها يقدم المشرف التربوي مد يد أواصر العلاقة مع المعلمين خاصة الجديد منهم مما يؤدي إلى التغلب على الصعوبات والمشكلات التي تعترض المعلمين والعمل على تطوير أساليبهم التدريسية واستحداث أساليب وطرائق متنوعة تضمن تحقيق نتائج أفضل، ويعزى ذلك أيضاً إلى تطبيق مبدأ الديموقراطية في الإشراف التربوي الحديث الذي يهدف إلى إيجاد جو من الألفة والتعاون بين المعلمين مهما كانت مكانته وخبراته, واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الغامدي

(1994) التي أشارت أن المشرفين التربويين لا يساعدون معلميهم على التغلب على مشاكل العمل ولا حل لخلافاتهم مع إدارة المدرسة.

في حين جاءت الفقرة "يشجع المعلمين على القيام بإجراء البحوث والدراسـات التربوية المتخصصة" الأقل ممارسة للمشرفين التربويين من وجهة نظر المعلمـين، وقد يعزى ذلك إلى عدم وجود آلية إجرائية مخططة ومنظمـة تـزود فيهـا وزارة التربية والتعليم المدارس في مستجدات البحث مما يتعذر عليهم تزويد المعلمين بهـا واطلاعهم عليها، فقد يعزى ذلك إلى وجود اتجاهات سلبية نحو البحـث التربـوي ودوره في تحسين العملية التربوية فكثير من المعلمين يرون في الأبحاث التربويـة بأنها تكون فقط لاستكمال المتطلبات الأكاديمية أو المهنية، وعدم الإلمام بخطـوات البحث العلمي وأساليبه, وقد يعزى ذلك أيضاً إلى أن كثير مـن الأوقـات لا يجـد المشرف التربوي وقتاً كافياً لتطوير أداء المعلمين بسبب الأعمال الروتينية اليومية، وأن الكثير من اللوائح والأنظمة تحد من ذلك ولا توفر له الفرص الكافية لتطـوير أداءه أو أداء المعلمين هذا بالإضافة إلى التكلفة المادية العالية المخصصة له، وقـد جاءت نتيجة هذه الدراسة مختلفة مع نتيجة دراسة الرشيد (2000) حيـث جـاءت درجة الاهتمام بالبحوث الإجرائية متقدمة ضمن مجالات الدراسة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: هـل هنالك فروق ذات دلاله إحصائية عند مـستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) في الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين تعـزى لمتغيـرات المرحلة الدراسية، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية، والتفاعل بينهم؟

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في تقديرات المعلمين للممارسات الإشرافية المعاصرة تعـزى لمتغيـر المرحلة الدراسية على كل الإبعاد الأربعة كل على حدة، ولصالح معلمي المرحلـة المتوسطة والثانوية على حساب المرحلة الابتدائية، كما بينت المقارنـات البعديـة باستخدام طريقة اختبار (شيفيه)، وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الرشيد (2000) ودراسة العمري (2001). وقد يعزى ذلك إلى أن فئة التعليم بالمرحلـة المتوسـطة والثانوية أكثر ثباتاً من المعلمين في المراحل الابتدائية، أي أن المعلمين المعينين في

هذه المرحلة يميلون إلى الاستقرار فترة طويلة. كذلك أن معلمي هاتين المـرحلتين أكثر فهماً لهذة الأساليب الإشرافية من معلمي المرحلة الابتدائية بحكـم مـؤهلاتهم العلمية كذلك سهولة التعامل مع طلاب هاتين المرحلتين بحكم خصائصهم النفـسية والجسمية التي تساعد المعلمين على تنفيذ بعض الأساليب التدريسية الحديثة والجدير بالذكر أن لكل مرحلة تعليمية طبيعتها التي تؤثر على مشكلاتها فيما يتعلـق بنظـام الإشراف التربوي وإن كانت الأسس والقواعد واحدة، كما أشارت دراسـة الحمـاد (2000) إلى قلة المعلمين غير مؤهلين تربويا خاصة في المرحلة الابتدائية.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عنـد مـستوى الدلالـة ($0.05\geq\alpha$) في تقديرات المعلمين بواقع الممارسات الإشرافية المعاصرة بكـل مـن أسلوب الإشراف الإكلينيكي، والإشراف بالأهداف، والإشراف التـشاركي. وبينـت نتائج اختبار (شيفيه) أن الفروق كانت لصالح المعلمين ذوي الخبرة (أكثر مـن 10 سنوات) على حساب الفئات الأخرى وقد يعزى ذلك أن زيادة مدة التـدريس عنـد المعلم تزيد من خبرته مما تتيح له فرصة أكثر للتعرف على الأسـاليب الإشـرافية والإطلاع بطريقة أكثر على الأعمال المتميزة لزملائهم، كذلك أن المعلمين الأكثـر خبرة هم الأكثر تفاعلاً واستجابة، نظراً للنضج الفكري الذي يتمتع به عن نظـرائهم الأقل خبرة كذلك أن هاتين المرحلتين (المتوسطة والثانوية) متداخلتان ولا يوجد في كثير من الأحوال فصل بينهما فقد يكمل من يدرس هـاتين المـرحلتين بعـضهما البعض، ومن الجدير بالذكر أنه كلما زادت خبرة المشرف التربوي أصبح أكثر قدرةً على اختيار الأساليب الإشرافية بكفاءة وفعالية وبالتالي يستطيع أن يفعل الأسـاليب حسب الموقف التربوي، هذا بالإضافة إلى وضـوح مفهـوم الإشـراف التربـوي وأساليبه وفلسفته في أذهان هولاء الفئة بدرجة أكبر من ذوي الخبرة الأقـل، وقـد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العمري (2001) حيث أشارت إلى وجود اثر للخبرة لصالح ذوي الخبرة الطويلة في حين اختلفت مع نتائج دراسـة الزعبـي (1994) والتي أشارت إلى عدم وجود أثر للخبرة.

وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـة ($0.05\geq\alpha$) في تقديرات المعلمين لواقع الممارسات الإشـرافية للأسـلوب الـشامل

تعزى لمتغير الخبرة، ويعزى ذلك إلى أن هذا الإشراف يهتم بالإنتـاج والعلاقـات الإنسانية معاً ويمارسه المشرف التربوي الواثق من كفاياته على اعتبار انه أسـلوب يقوم على التكاملية بين الوسائل والغايات وبين الأفعال والنتائج المرجوة مما يتطلب أن يكون المشرف التربوي خبيراً مهتماً بالإطلاع المستمر على المستجدات التربوية ولديه الوقت والتأثير على المعلمين في اتجاهاتهم نحو مهنـتهم ومـن ثـم تحـسن مستوياتهم وتطوير كفاياتهم سعياً لتحسين مخرجات العملية التعليمية.

وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في تقديرات المعلمين لواقع الممارسات الإشرافية تعزى لمتغير المؤهل وقد يعزى ذلك إلى أن الرؤية الإشرافية الفنية للجهاز الإشرافي في وزارة التربيـة والتعليم في المملكة العربية السعودية هي واحدة عند المشرفين وقد أسـهمت هـذه الرؤية إلى إيجاد فهم مشترك لواقع الممارسات الإشرافية لديهم، كذلك بسب تـأثير البيئة المدرسية وفعالياتها وأنشطتها قد يكون متساويا لجميع المعلمين سـواء كـانوا تربويين أو غير تربويين كذلك أثر التدريب أثناء الخدمة.

2.5 التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة السابقة، فان الدراسة الحالية تقدم التوصيات التالية:

1. عقد ورش عمل ودورات تدريب للمشرفين التربويين والمعلمـين لتزويـدهم بالمهارات والكفايات لتطوير أدائهم ليتوافق مع متطلبات العـصر الحـديث وإشراك المعلمين فيها.
2. ضرورة تقويم المشرف التربوي لعمله من خلال أداء المعلمـين الإيجـابي والسلبي، وأن يكون للمعلم دوراً بارزاً في هذا التقويم.
3. ضرورة الاتفاق بين المعلم والمشرف التربوي على موعـد الزيـارة أثنـاء زيارته للمدرسة، وعدم الاعتماد على الزيارات المفاجئة.
4. تشجيع المعلمين والمشرفين والمسؤولين في وزارة التربية والتعليم على القيام بالبحوث والدراسات التربوية المتخصصة من خلال توفير السبل والإمكانات اللازمة لأجرائها.

5. ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم في تطوير المهام الوظيفية للمشرف التربوي ومحاولة تحسينها. ووضع خطط إجرائية لتطوير المهام الوظيفية للمشرف التربوي، وفيها يتم متابعة تنفيذ هذه الخطة والتي تشمل المهام ومتطلبات تطويرها والوقت الذي تتطلبه عملية التنفيذ ومن يقوم به ومعايير تحقيقه ومن يقوم بالمتابعة.
6. زيادة عدد المشرفين التربويين في جميع التخصصات من أجل أن يقل نصاب المشرف من المعلمين الذين يشرف عليهم.
7. إجراء المزيد من الدراسات المماثلة في دراسة واقع الممارسات الإشرافية المعاصرة على مناطق مختلفة في المملكة العربية السعودية ومتغيرات أخرى.

المراجــع

أ. المراجع العربية:

أحمد، إبراهيم. (1999). **الإشراف المدرسي والعيادي**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

أمينة، هندم، وأحمد، شكري. (1995). **دراسة استطلاعية لأداء الموجهين ومديري المدارس والمعلمين حول نظام التوجيه التربوي المطبق حـديثاً فـي قطـر**، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.

البابطين، عبدالرحمن. (1999). مشكلات المشرف التربوي أثناء تطبيق الأسـاليب الإشرافية بالتعليم العام، **مجلة الجمعية السعودية للعلوم والتربيـة النفـسية**، عدد10، يونيه، الرياض.

البابطين، عبدالعزيز. (1993)، **واقع المهارات الإشرافية الفنية الممارسـة فـي المدارس الثانوية بمدينة الرياض وسبل تطويره في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة**، مركز البحوث التربوية، كلية التربيـة، جامعـة الملـك سـعود، الرياض.

بلقيس، أحمد. (1989). **المشرف التربوي والعملية الإشرافية فـي إطـار بعـض الاتجاهات الحديثة**، الانروا، مديرية التربية والتعليم، قـسم تربيـة المعلمـين والتعليم العالي، معهد التربية، عمان، الأردن.

التوثيق التربوي. (1997). **مجلة نصف سنوية**، وزارة المعارف، عدد39.

التوثيق التربوي. (2002). **مجلة نصف سنوية**، وزارة المعارف، عدد46.

الثبيتي، عيضة. (1989). **العوامل التي تؤدي بالمشرفين التربويين إلى ممارسـة النمط التقليدي في الإشراف التربوي في المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الجابري، سلمان. (2004). **الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون وعلاقتها بتحسين أداء المعلمين**، رسالة ماجستير غير منـشورة، جامعـة أم القرى، مكة المكرمة.

الجميل، عبدالله. (2003). **مدى تطبيق المشرفين التربويين لوظائفهم الإشـرافية في ضوء آلية الإشراف التربوي من وجهـة نظـر المعلمـين والمـشرفين التربويين في منطقة حائل**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القـرى، مكة المكرمة.

الحريري، رافدة. (2006). **الإشراف التربوي واقعه وآفاقه المستقبلية**، ط1، دار المناهج للنشر، عمان، الأردن.

الحماد، إبراهيم. (2000). **معوقات فاعلية الإشراف التربوي بمدينـة الريـاض**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

الحمدان، ربيعة. (2006). **دور المشرفة التربوية في تحسين العملية التعليمية عند معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض**، بحث ميـداني، معهـد الإدارة، الرياض.

حمدان، محمد. (1992). **الإشراف التربوي في التربية المعاصرة، مفاهيم وأساليب وتطبيقات**، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.

الخطيب، رداح، الخطيب، أحمد، الفـرح، وجيـه. (1996م). **الإدارة والإشـراف التربوي، اتجاهات حديثة**، ط3، الفرزدق، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الخوالدة، ناصر. (2001). **دور مشرف التربية الإسلامية في تحسين أداء معلمي مادة التربية الإسلامية في المدارس الأساسية من وجهـة نظـر المعلمـين أنفسهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

خوجة، صديق والاقصم، إبراهيم والقرني، مرعي. (2002). **الإشراف التربوي... ضرورة حتمية**، دراسة مقدمة للقاء السابع لمديري إدارات الإشراف التربـوي في المملكة العربية السعودية.

الدهيسات، محمد. (2004). **الواقع والملامح المستقبلية للإشراف الأردنـي كمـا يراها المشرفون التربويون**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعـة مؤتـة، الكرك، الأردن.

دواني، كمال. (2003). **الإشراف التربوي، مفاهيم وآفاق**، ط1، عمان، الأردن.

الدويك، محمد. (1980). **تأثير استخدام أسلوب الإشراف الإكلينيكي في السلوك التعليمي الصفي للمعلمين في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الرشيد، خالد. (2000). **تقييم أساليب الإشراف التربوي المستخدمة من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس لواء البادية الشمالية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

الزعبي، إبراهيم. (1994). **تصورات المعلمين للنمط الإشرافي الفعال في مدارس إربد**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

الزهراني، علي. (2004). **دور المشرف التربوي في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة المخواة التعليمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

ستراك، رياض. (2004). **دراسات في الإدارة التربوية**، ط1، دار وائل، عمان، الأردن.

السعود، راتب. (2002). **الإشراف التربوي، اتجاهات حديثة**، ط1، دائرة المطبوعات والنشر، عمان، الأردن.

السقاف، إيمان. (2004). **دور المشرفة التربوية في النمو المهني لمعلمات الرياضيات لمكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

سنقر، صالحة. (1984). **التوجيه التربوي وتوجيه المعلم**، جامعة دمشق، دمشق.

السويلم، عبدالله. (2004). **درجة ممارسة المشرف التربوي لأدواره من وجهة نظر المديرين والمعلمين في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم.

شطناوي، محمد. (2002). **الإشراف التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة بين الواقع والطموح**، دار الثقافة والإعلام، الشارقة.

الشعلان، محمد وآخرون. (1987). **الإدارة المدرسية والإشراف الفني**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

طافش، محمود. (1988). **قضايا في الإشراف التربوي**، ط1، دار النشر، عمـان، الأردن.

الطعاني، حسن. (2005). **الإشراف التربوي، مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أسـاليبه**، دار الشروق، عمان، الأردن.

الطويل، هاني. (2001). **الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق**، ط2، دار وائل، عمـان، الأردن.

العبدالكريم، راشد. (2005). **الإشراف التربوي المتنوع، رؤية جديدة لتطوير أداء المعلمين**، ط1، مكتبة الملك فهد، الرياض، المملكة العربية السعودية.

عبدالهادي، جودت. (2002). **الإشراف التربوي مفاهيمه وأسـاليبه**، ط1، الـدار العلمية الدولية، ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عبيدات، ذوقان. (1981). **تطوير برنامج الإشراف التربوي فـي الأردن**، رسـالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

عطاري، عارف. (1993). **التوجيه التربوي، اتجاهات معاصـرة**، دار البـشير، عمان، الأردن.

علي، كريم. (2006). **الإدارة والإشراف التربـوي**، ط1، دار الـشروق، عمـان، الأردن.

العمري، جمال. (2001). **مستويات رضا المعلمين عن أساليب الإشراف التربوي الممارسة من قبل المشرفين التربويين في محافظة إربد**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

الغامدي، حاسن. (1994). **الممارسات الإشرافية الخاطئة ومـدى تعويقهـا أداء المعلمين بالمرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة**، رسالة ماجـستير غيـر منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الغانم، أمل. (2000). **مستويات رضا المشرفين التربويين في محافظة إربد عـن الصلاحيات والمهام الموكلة لهم**، رسالة ماجستير غيـر منـشورة، جامعـة اليرموك، إربد.

الفهد، محمد. (2001). **المنحى الإشرافي الشامل وتطبيقاته العملية**، نموذج مقترح مقدم إلى لقاء مديري الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية.

فيفر، إيزابيل ودنلاب، جين. (1997). **الإشراف التربوي على المعلمـين، دليـل تحسين التعليم**، ترجمة، محمد عيد ديراني، ط2، الجامعة الأردنيـة، عمـان الأردن.

القرني، عائض والزهراني، مرضي. (2005). **درجة تطوير الإشـراف التربـوي لعناصر العملية التربوية**، بحث ميداني مقدم للقاء السابع لمـديري ومراكـز الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (1985). **الإشراف التربوي بـدول الخليج العربي، واقعة وتطوره.**

المساد، محمود. (1986). **الإشراف التربوي الحديث واقع وطمـوح**، دار أمـل، إربد، الأردن.

المساد، محمود. (2001). **تجديدات في الإشراف التربوي**، المركز الوطني لتنميـة الموارد البشرية، عمان، الأردن.

المغيدي، الحسن. (2001). **نحو إشراف تربـوي أفـضل**، ط1، مكتبـة الرشـد، الرياض.

مقابلة، إخلاص. (2000). **مدى ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الإشـراف الإكلينيكي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد.

المنيف، محمد. (2004). **الإشراف التربوي وتحقيق أهدافه في ضـوء الأسـاليب الإشرافية المعاصرة**، ط1، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

نشوان، يعقوب. (1985). **الإدارة والإشراف التربوي**، دار الفرقان، عمن، الأردن.

وايلز ، كيمبول،. (2005). **الإشراف التربوي، رؤية تفاعلية**، ترجمة قسم التعريف والترجمة، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة

وايلز، كيمبول (2005)، **الإشراف التربوي، رؤية تفاعلية**، ترجمة قسم التعريـف والترجمة، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

وزارة التربية والتعليم. (1983). **دليل المشرف التربوي،** قسم الإشراف التربوي، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (1999). **دليل المشرف التربوي**، الإدارة العامة للإشراف التربوي، الرياض.

وزارة التربية والتعليم. (2006). **دليل مفاهيم الإشراف التربوي**، الإدارة العامة للإشراف التربوي.

اليحيى، يحيى. (1999). **الممارسات الإشرافية لمديري المدارس الثانوية العامة أثناء الزيارة الصفية في منطقة الرياض التعليمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

ب- المراجع باللغة الإنجليزية:

Clapper, T. W. (1981). **The Effect of Peer Clinical Supervision on Inservical Supervision on Inservis Teachers: Attitudes Toward Public-Teacher Relation Peceptions of Supervisory Behavior and Classroon Copetency**. Dissertation, Pennsylvania State University.

Cogan, M. (1976). Ratinal for Clinical Supervision. **Journal of Research and Development in Education**, 9:12 (Winter, 1976 PP. 3-19).

Feher, Sadra. (2001). **The Role of the Educational Supervisor in United States Public Schools from 1970 to 2000 as Reflected in the Supervision Literatur**e, Doctor Thesis in Pennsylvania State University. Dissertation Abstract.

Johns, V. E. (2001) **An Analysis of Supervisory Tasks Performed in Elementary School**. Doctoral Thesis, University of Connectary. Dissertation Abstract International. 46-599-A.

Elkow ,Laurie. (2005). **Supervision Practices Promoting Continuous Self-directed Professional Growth and Quality Performance among Educational Personnel in the School Context**. M.A Thesis in University Alberta. Dissertation Abstract.

Sergiovanni, Tomas J. and Others. (1983). **Supervision: Human Perspective**. New York, Mc Graw Hill Book Company.

Strachan, J. L. (1981). **Instructional Supervision an Teacher Development Ceric cocument Re production Service** No. P. 23139.

Wiles, J. and Bondi, J. (2005). **Supervision A Guide to Pracfice Columbus**, Ohio Mcrrile Publishing Co-PP.258.

Word, B. (1988). **The Relationship between teachers perceptions of principals actual supervisor and teachers preferred supervisory in selected southern public junior high schools**, Doctoral Dissertation, Mississippi State University.

ملحق (أ)

استبانة الدراسة قبل التعديل

ملحق (أ)

استبانة الدراسة بعد التعديل

ملحق (أ)
أسماء المحكمين لاستبانة الدراسة

قائمة بأسماء المحكمين لأداة الدراسة

م	اسم المحكم	الجامعة
1	أ.د هاني عبدالرحمن الطويل	الجامعة الأردنية
2	أ.د محمد ربابعة	جامعة مؤتة
3	أ.د عزيزة المانع	جامعة الملك سعود
4	د. عمر أحمد أبوهاشم	مدير إدارة الإشراف التربوي بمنطقة تبوك
5	د. محمد الصمادي	كلية المعلمين بمنطقة بتبوك
6	د.محمد فضل	كلية المعلمين بمنطقة بتبوك
7	د.منيرة الشرمان	جامعة مؤتة قسم الأصول والإدارة التربوية
8	د.محمد أمين القضاة	جامعة مؤتة قسم الأصول والإدارة التربوية
9	د. علي الزعبي	جامعة مؤتة
10	د.عصام أحمد	كلية المعلمين بمنطقة تبوك
11	د.ظافر القحطاني	مدير مدرسة ابتدائية
12	د.محمد جعفر ثابت	جامعة الملك سعود
13	د. ابتسام خالد سلامة	كلية التربية للبنات بجدة
14	د. علي الشرقاوي	مشرف تربوي بمدارس تبك الأهلية
15	صالح حسين المحلاوي	مدير مركز الإشراف التربوي بضباء